

University of Groningen

Het functioneren van beginnende leerkrachten in hun groep en in de school

Doolaard, Simone; Dijkema, Sanne; Prins, Frans; Claessens, Luce; Ebbes, Rutmer

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:

2018

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Doolaard, S., Dijkema, S., Prins, F., Claessens, L., & Ebbes, R. (2018). *Het functioneren van beginnende leerkrachten in hun groep en in de school: verschillen tussen alumni van de academische en de hbo-pabo*. GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling, Rijksuniversiteit Groningen.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

Het functioneren van beginnende leerkrachten in hun groep en in de school; verschillen tussen alumni van de academische en de hbo-pabo.

Eindrapportage

Sanne Dijkema & Simone Doolaard, Rijksuniversiteit Groningen
Luce Claessens, Frans Prins & Rutmer Ebbes, Universiteit Utrecht

20 juli 2018

Managementsamenvatting

Vanaf 2008 bestaan er in Nederland, naast de hbo-pabo's, academische opleidingen om leerkracht¹ basisonderwijs te worden. In de zes duale, geïntegreerde opleidingen behalen studenten (met een vwo-vooropleiding) in 4 jaar een academisch bachelor diploma in de onderwijskunde of pedagogiek en een hbo-pabo-diploma. Deze zes opleidingen hebben een gemeenschappelijk uitstroomprofiel van een academische leerkracht opgesteld en ze vormden één van de initiatieven om tegemoet te komen aan de groeiende vraag naar leerkrachten met een meer wetenschappelijke, onderzoeksmatige oriëntatie die op termijn een voortrekkersrol in teams kunnen vervullen die nodig is om onderwijskwaliteit te versterken en behouden. In 2012 is de eerste lichting studenten afgestudeerd en in de jaren daarna kwamen er jaarlijks ongeveer 300 academisch opgeleide leerkrachten bij. Studenten die andere trajecten hebben gevolgd die ook leiden tot een aanvullende, soms academische, diploma worden in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten.

Om te onderzoeken hoe de academisch opgeleide leerkrachten in de eerste vijf jaar na hun afstuderen functioneren in de groep en in de school is nagegaan of er verschillen bestaan tussen regulier opgeleide leerkrachten basisonderwijs en academisch opgeleide leerkrachten.

De algemene onderzoeksvraag luidt als volgt:

In hoeverre onderscheiden afgestudeerden van de academische pabo zich van pabo-afgestudeerden in hun functioneren in de dagelijkse praktijk in de groep en de school en in hun effect op de resultaten van leerlingen?

Voor het onderzoek naar het functioneren in de groep (deelonderzoek 1) zijn de beginnende leerkrachten drie schooljaren (2014-2017) achter elkaar gevolgd. Voor het onderzoek naar het functioneren binnen het team, in de school (deelonderzoek 2) zijn zowel leerkrachten als hun directeuren eenmaal geïnterviewd.

Er is een dataset opgebouwd van 101 respondenten (academisch en regulier opgeleide alumni en LIO's) die allemaal hebben deelgenomen aan deelonderzoek 1 en 18 van hen ook aan deelonderzoek 2 (daarnaast zijn twee extra respondenten geworven, zodat het totaal voor deelonderzoek 2 op 20 alumni komt). Het responspercentage van het onderzoek is laag, onder andere vanwege de criteria die voor deelname waren opgesteld zoals dat de leerkracht minstens 2 dagen vast voor een eigen groep moest staan, maar ook vanwege het feit dat er van veel alumni geen actueel emailadres bekend was bij de instelling waar ze hun diploma hebben gehaald. Of non-respons veroorzaakt is doordat alumni niet bereikt zijn of om andere redenen

¹ Leerkracht=leraar basisonderwijs, academische pabo=universitaire pabo.

is niet altijd bekend. De uiteindelijke responsgroep verschilt alleen van de non-responsgroep op werkervaring als we alleen die alumni meenemen van wie enkele achtergrondgegevens bekend zijn. Voor werkervaring is daarom in de analyses gecontroleerd.

Voor het eerste deelonderzoek luidt de specifieke onderzoeksvraag als volgt:

In hoeverre onderscheiden afgestudeerden van de academische pabo zich van pabo-afgestudeerden in hun functioneren in de dagelijkse praktijk in de groep wat betreft de relatie tussen de leerkracht en de leerlingen, het pedagogisch-didactisch handelen en in hun effect op de leerlingen resultaten?

Voor dit deelonderzoek is (1) het pedagogisch-didactisch handelen van de respondenten geobserveerd met de ICALT door getrainde, onafhankelijke observatoren, en (2) hebben de respondenten zelf en hun leerlingen (vanaf groep 5) de vragenlijst voor interpersoonlijke leraarsgedrag (VIL) ingevuld waarmee in beeld wordt gebracht hoe leerkrachten zichzelf inschatten wat betreft hun nabijheid tot de leerlingen en geven leerlingen daarover hun mening. Ten slotte zijn toetsgegevens van leerlingen verzameld.

Uit de analyses blijkt dat het aanvangsniveau in het eerste jaar voor de groep van de academische leerkrachten niet verschilt van dat van de regulier opgeleide leerkrachten. Wel blijken de academische leerkrachten een snellere groei door te maken. Zij functioneren dus sneller op een hoger niveau. Nadere analyse wijst uit dat regulier opgeleide leerkrachten met een vwo-opleiding een gelijkwaardige groei laten zien. In dit onderzoek, en in de praktijk, zijn er echter maar weinig vwo-ers die naar een reguliere pabo gaan. Het lijkt er dus op dat niet perse het aanbod of de aanpak van de academische opleidingen zorgt voor leerkrachten die een snellere groei doormaken, maar dat deze opleidingen er wel voor zorgen dat er meer vwo-ers in de basisonderwijs terecht komen omdat zij – als deze opleidingen niet zouden bestaan – niet voor de pabo en dus niet voor een baan in het onderwijs zouden kiezen.

Op nabijheid laten de academische en de reguliere leerkrachten geen verschil zien. De angst van critici van de academische opleidingen die bang waren voor leerkrachten die teveel vanuit het hoofd zouden werken in plaats van uit het hart lijkt dus ongegrond. Ook op resultaten van leerlingen hebben de twee groepen vergelijkbare impact.

Voor het tweede deelonderzoek zijn de volgende specifieke onderzoeksvragen geformuleerd:

Verschilt de rol die leerkrachten innemen bij innovatieprocessen afhankelijk van het gevolgde opleidingsprogramma? Over welke aspecten van het beroep dan wel de schoolorganisatie zijn beginnende leerkrachten (on)tevreden en verschilt dit al naar gelang het door hen gevolgde

opleidingsprogramma? Welke verschillen ervaren directeuren tussen regulier geschoolde leerkrachten en academisch geschoolde leerkrachten?

Voor het functioneren in het team en de school zijn leerkrachten en hun directeuren geïnterviewd. Uit de analyse van deze data blijkt dat er ook wat betreft het groepoverstijgend functioneren zowel verschillen als overeenkomsten zichtbaar zijn. Voor beide groepen geldt dat zij vanuit een zekere roeping het onderwijs in gegaan zijn (onderzoeksvraag 2: aspecten van het beroep). Iets betekenen in het leven van kinderen is de belangrijkste drijfveer.

Academische leerkrachten geven vaker dan reguliere leerkrachten aan dat ze echter niet hun hele leven hetzelfde werk willen doen en ontevreden zijn over het gebrek aan doorgroeimogelijkheden. Waar de twee groepen niet in verschillen is de algemene waardering van het beroep: het werk is afwisselend, maar het salaris te laag en de werkdruk te hoog.

Overigens verschillen beide groepen wel van mening over de rol van administratie daarin. De academische leerkrachten ervaren daarvan minder druk. Mogelijk kost dat hen minder moeite of zien ze er de meerwaarde voor het lesgeven van in waardoor het niet als 'iets erbij' wordt ervaren, maar als een onlosmakelijk deel van het beroep.

Beide groepen leerkrachten houden zich op de een of andere manier bezig met innovatie in hun eigen school (en de academische soms ook op bestuursniveau, onderzoeksvraag 1: rol bij innovaties), meestal in de rol van een adviseur, minder als ontwerper of onderzoeker. De manier waarop ze het aanpakken verschilt wel; de academische leerkrachten verzamelen op een systematische en kritische manier informatie die ze vervolgens beoordelen en gebruiken voor het onderbouwen van een voorstel of een besluit. Reguliere leerkrachten verzamelen informatie meer willekeurig en ad hoc; ze horen iets van een collega, komen iets tegen op internet of op een beurs. Dit verschil werkt ook door in wat een deel van de academische leerkrachten zegt over hun collega's (dat ze een gebrek aan kennis hebben, niet kritisch zijn en te veel gefocust op regels, cijfers en methodes) en over professionalisering, begeleiding en visie van hun school (het is te weinig onderbouwd en dingen worden soms zomaar aan- en overgenomen (onderzoeksvraag 2: aspecten van de schoolorganisatie)). Een kritische noot daarbij komt van de directeuren die de capaciteiten van de academische leerkrachten waarderen, maar wel aangegeven dat de praktische en pragmatische houding en aanpak van de reguliere leerkracht ook een voordeel kan zijn als het gaat om even snel iets organiseren (onderzoeksvraag 3: ervaring directeuren).

Deze resultaten leiden tot een aantal inhoudelijke discussiepunten ten aanzien van het opleiden, inzetten en functioneren van academische leerkrachten, waarbij het wel belangrijk is

om nogmaals aan te geven dat de respons en daarmee op opzet van het onderzoek alleen kan leiden tot voorlopige conclusies en een eerste indruk van het functioneren van de academische leerkrachten in de praktijk van hun groep en school.

De zes nieuwe opleidingen lijken in termen van kwantiteit een nieuwe doelgroep te trekken bestaande uit vwo-scholieren die wel interesse hebben in het vak leerkracht, maar niet (meer) kiezen voor de reguliere pabo. De academische pabo bewijst dus haar waarde vanwege het feit dat nu meer vwo-ers deze keuze wel maken. Met de huidige omvang biedt dit echter geen afdoende oplossing voor het aankomend lerarentekort.

In termen van kwaliteit laten de resultaten zien dat academische leerkrachten hun aanvullende rollen op groep overstijgend niveau vervullen zonder dat dit ten koste gaat van hun hoofdtaak; het lesgeven in de klas. Wat deze aanvullende taken daadwerkelijk opleveren is echter nog niet vastgesteld; levert de extra denkkracht in scholen en de kritische houding ten opzichte van onderwijs nu ook beter onderwijs op? Wordt het onderwijs in de groepen en het leren van leerlingen er beter van? In de eigen groep van de academische leerkracht is in ieder geval nog geen grotere winst te zien in vergelijking met leerkrachten die een reguliere opleiding hebben gehad.

Omdat er nog relatief weinig leerkrachten academisch worden opgeleid en de vraag naar effecten op het leren van leerlingen onbeantwoord is, is de vraag naar gewenste toekomstige ontwikkelingen nog moeilijk te beantwoorden. Zouden we naar meer academisch opgeleide leerkrachten toe moeten, of willen we zelfs dat alle leerkrachten academisch opgeleid worden? Is dat sowieso haalbaar in deze tijden van een lerarentekort? Is diversiteit in teams (hier: een mix van regulier opgeleide en academisch opgeleide leerkrachten) de gewenste situatie, en zo ja, wat is dan een goede verhouding?

Voor nu lijkt de meest relevante vraag hoe de nu werkzame en aankomende academische leerkrachten het best kunnen worden ingezet in het onderwijs belangrijker. Het onderzoek liet duidelijk zien dat een match tussen kennis en persoonlijke ambities van de academische leerkracht enerzijds en de ambities van de school wat betreft innovatie en schoolontwikkeling anderzijds van belang is. Voor de solliciterende academische leerkracht betekent dit dat zij expliciet zouden kunnen navragen welke mogelijkheden ze in een school kunnen krijgen, maar ook of er op school/bestuursniveau functiedifferentiatie is. Leerkrachten hebben in deze tijd van een lerarentekort ook meer mogelijkheden om zelf het initiatief te nemen voor het zoeken naar een passende plek. Ook scholen en schoolbesturen moeten werken aan een goede match tussen school en leerkracht. Scholen die een duidelijke agenda hebben voor schoolontwikkeling en innovatie zijn waarschijnlijk aantrekkelijk voor academisch

geschoolde leerkrachten. Dit rapport geeft enkele voorbeelden van goede matches tussen leerkracht en school en het verdient aanbeveling om deze en andere goede voorbeelden van rollen en taken die een academische leerkracht kan innemen binnen het werkveld te delen. De mogelijkheden om zo'n match tot stand te brengen zijn er momenteel in het onderwijs al wel, maar kunnen vaak nog beter worden ingezet in scholen en besturen. Niet altijd zijn daar extra financiële middelen (tijd) voor nodig.

Al met al zien we academische leerkrachten die wat betreft de kern van het beroep – het onderwijs verzorgen – niet hebben ingeboet aan kennis, vaardigheden en houding die nodig is in de groep. Ook de reguliere leerkrachten laten hierin een relatief hoog niveau zien. Naast hun taak als leerkracht voor de groep zijn zowel academische als reguliere leerkrachten betrokken bij onderwijsvernieuwingen op de eigen school. Het is vooral de aanpak daarvan die verschilt. Het is dan ook van belang om zo goed mogelijk gebruik te maken van de diversiteit in teams. Opleidingen, de leerkrachten zelf, en het werkveld hebben daar allemaal een aandeel in.

Inhoud

Managementsamenvatting.....	3
DEEL 1	11
1. De context van de academische opleidingen voor leraar basisonderwijs	11
2. Methode: werving en respons	17
DEEL 2. EERSTE DEELONDERZOEK: EFFECT IN DE GROEP	23
3. Theoretisch kader	23
3.1. Effectief leerkrachtgedrag	23
3.2. Ontwikkeling van leerkrachtgedrag	25
4. Methode.....	29
4.1. Onderzoeksopzet deelonderzoek 1	29
4.2. Instrumenten	29
4.3. Analyses	32
5. Resultaten	35
5.1. Pedagogisch-didactische vaardigheden	35
5.2. Leerkracht-leerling relatie	39
5.3. Resultaten van leerlingen	40
DEEL 3. TWEEDE DEELONDERZOEK: DE ROL IN DE SCHOOL.....	43
6. Theoretisch kader	43
6.1. Micropolitiek perspectief	43
6.2. Deze studie	44
7. Methode.....	45
7.1. Onderzoeksopzet deelonderzoek 2	45
7.2. Instrumenten	45
7.3. Analyses	45
8. Resultaten	49
8.1. Verschillende rollen van leerkrachten bij onderwijsvernieuwingen	49
8.2. (On)tevredenheid met het beroep	50
8.2.1. (On)tevredenheid met het beroep: Eigen kwaliteiten	50
8.2.2. (On)tevredenheid met het beroep: Materiële voor- en nadelen.....	50
8.2.3. (On)tevredenheid met het beroep: Betrokkenheid	52
8.2.4. (On)tevredenheid met het beroep: Cultureel-ideologisch vlak	52
8.2.5. (On)tevredenheid met het beroep: Sociaal-professioneel vlak.....	53
8.3. (On)tevredenheid met de organisatie	53
8.3.1. (On)tevredenheid met de organisatie: Waardering eigen kwaliteiten	54
8.3.2. (On)tevredenheid met de organisatie: Materiële voordelen en nadelen.....	54

8.3.3. (On)tevredenheid met de organisatie: Organisatorisch	55
8.3.4. (On)tevredenheid met de organisatie: Cultureel-ideologisch vlak.....	55
8.4. (On)tevredenheid in context: Drie casussen.....	56
8.4.1. Casus 1: Tevreden met de organisatie; voortrekkersrol	56
8.4.2. Casus 2: Tevreden met de organisatie; geen voortrekkersrol	57
8.4.3. Casus 3: Ontevreden met de organisatie	59
8.5. Verschillen tussen reguliere en academische leerkrachten volgens directeuren	60
DEEL 4.....	63
9. Conclusies en discussie	63
Literatuur	69
BIJLAGE 1. Respons per opleiding	73
BIJLAGE 2. Analyses op technisch en begrijpend lezen en spelling	74
BIJLAGE 3. Interviewleidraad leerkrachten.....	75

DEEL 1

1. De context van de academische opleidingen voor leraar basisonderwijs

In Nederland is al enige tijd een discussie gaande over de kwaliteit van de leerkrachten in het basisonderwijs. Om goed onderwijs te leveren is onder andere de kwaliteit van de leerkrachten van belang. De vraag naar goede leerkrachten is zowel kwantitatief als kwalitatief. Kwantitatief in de zin dat er de komende jaren een tekort is voorzien in het aantal leerkrachten en het lijkt alsof de belangstelling voor het beroep afneemt. Kwalitatief omdat de leerprestaties van de leerlingen op peil moeten blijven en er verschillende opvattingen zijn over het niveau van leerkrachten. Volgens het Inspectie van Onderwijs (2012) zou slechts 40% van de leerkrachten in het basisonderwijs in staat zijn om complexere vaardigheden te laten zien tijdens de les, terwijl op deze vaardigheden een nog groter beroep zal worden gedaan, onder andere door de invoering van passend onderwijs. Ook de Onderwijsraad (2013) benadrukt het belang van investering in de kwaliteit van leerkrachten. Van Veen (2011) daarentegen vindt dat er vooral erg paniekerig wordt gedaan over de kwaliteit van leerkrachten. Volgens van Veen (2011) is de kwaliteit van leerkrachten over het algemeen van voldoende niveau, maar hij benadrukt wel het belang van continue professionele ontwikkeling van leerkrachten.

Inmiddels zijn er verschillende maatregelen genomen waarmee geprobeerd wordt de kwaliteit van de basisschoolleerkrachten te verbeteren, zoals het invoeren van kennisbasistoetsen voor alle studenten van de pabo en de ontwikkeling van de academische pabo (Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap, 2013). Op deze laatste maatregel zal in dit onderzoek de nadruk liggen.

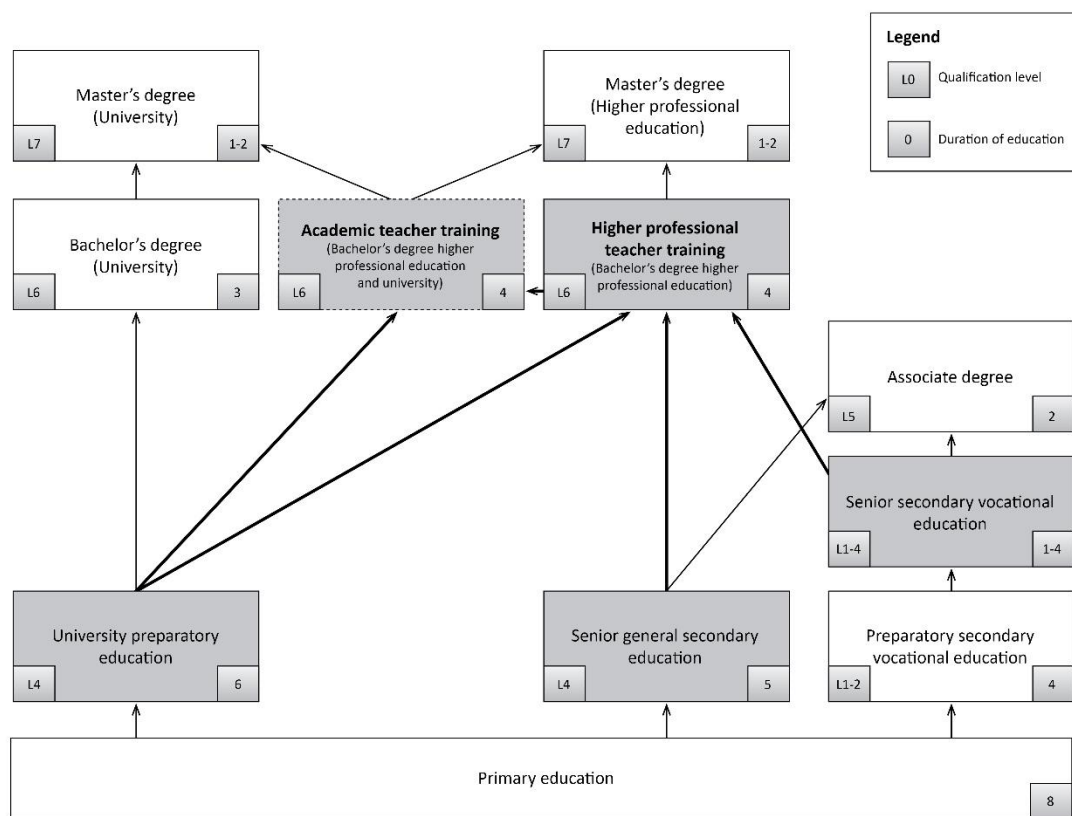
Sinds 2008 hebben nieuwe ontwikkelingen plaatsgevonden binnen de lerarenopleiding voor het primair onderwijs. Voorheen was de pedagogische academie voor het basisonderwijs (pabo) de enige mogelijke opleiding die gevolgd kon worden om in het primair onderwijs voor de groep te mogen staan (Onderwijsraad, 2013). In 2008 is een nieuwe opleiding voor leraar basisonderwijs van start gegaan, waarbij studenten de mogelijkheid krijgen een academische opleiding te volgen. Het academische traject bestaat uit een integratie van de pabo en de bachelor pedagogische wetenschappen en/of onderwijskunde (zie Figuur 1). Wanneer studenten deze academische opleiding tot basisschoolleerkracht succesvol doorlopen

ontvangen zij twee diploma's, een bachelorsdiploma van de pabo en een bachelorsdiploma van de universiteit. Voor het volgen van de pabo – een hogere beroepsopleiding – is minimaal een havo-diploma of een mbo-diploma nodig, voor het volgen van een academische opleiding voor leraar basisonderwijs is een vwo-diploma noodzakelijk. Studiekeizers met een vwo-diploma die graag het basisonderwijs in wilden, konden voor 2008 dus niet kiezen voor een universitaire opleiding, maar alleen voor een hbo-opleiding. Vanwege het imago van de pabo in die periode kozen steeds minder vwo-ers voor die optie en dus voor een baan in het basisonderwijs. Met de start van de academische opleiding worden daarom geen studenten weggetrokken bij de pabo's, maar wordt een nieuwe groep studenten getrokken die anders niet voor het basisonderwijs zou kiezen.

Het netwerk van academische pabo's, waarin de zes opleidingen samenwerken, heeft om aan te duiden wat voor soort leerkracht zij opleiden een gezamenlijk uitstroomprofiel geformuleerd (zie netwerk-academische-pabos.nl). In het profiel is de volgende algemene aanduiding gegeven: *De afgestudeerde van de academische pabo heeft een academisch werken denkniveau en combineert dit met beroepsgerichte competenties. Het doel van de opleiding is dat de afgestudeerden in staat zijn in de volle omvang van de dagelijkse praktijk te functioneren als leerkracht (zowel met kinderen in de groep, met collega's in de school, met ouders in de wijk enz.) en daarbij een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling en verbetering van de praktijk van het primair onderwijs op basis van de integratie van wetenschappelijke kennis, praktijkkennis en eigen ervaring.*

Voor de opleiding betekent dit dat er aandacht is voor een brede vakinhoudelijke (ook schoolvakken), pedagogische, leer- en ontwikkelingspsychologische, vakdidactische en onderzoeksmethodologische kennisbasis, voor het reflecteren op en aanpassen van het eigen handelen en op schoolniveau, voor onderzoek doen en gebruiken, voor kritische denken en voor het oppakken van een voortrekkersrol.

Naast de start van deze academische – duale – opleiding zijn vanaf ongeveer 2005 tal van aanvullingen op bestaande opleidingen opgezet waarbij verschillende hbo- en universitaire bachelor- en masteropleidingen in combinaties worden aangeboden. Anders dan bij de duale academische opleidingen blijven dit steeds twee naast elkaar staande opleidingen waarbij er geen sprake is van een echte integratie van studieonderdelen en oriëntaties zoals bij de 6 academische opleidingen. Daarnaast is er een driejarige academische opleiding tot basisschoolleerkracht in ontwikkeling waarbij de hbo-pabo geen rol speelt.



Figuur 1. Het Nederlandse onderwijssysteem. In de linker onderhoek is van elke opleiding het (internationaal vergelijkbare) kwalificatie niveau weergegeven en in de rechter onderhoek het aantal jaar dat de opleiding duurt. De dikke lijnen geven de herkomst van de eerstejaars studenten aan de reguliere en academische pabo's aan (gebaseerd op Nuffic, 2015).

Uitgangspunt bij al deze nieuwe opleidingen die deels nieuwe doelgroepen aanboren is dat de opleiding invloed heeft op de kwaliteit van de leerkracht en uiteindelijk op de kwaliteit van het onderwijs. Eerdere (inter)nationale onderzoeken – die vrij schaars zijn (Cochran-Smith, Cannady, McEachern, Viesca & Piazza, 2012) – tonen dat echter niet overtuigend aan (bijvoorbeeld Early et al., 2007; Onderwijsraad, 2013). Sommige studies vinden een direct effect van de opleiding (leerlingen van leerkrachten met een bepaalde opleiding presteren beter: Boyd, Goldhaber, Lankford & Wydroff, 2007; Cadima, Peixoto & Leal, 2014; Castle, Williamson, Young, Stubblefield, Laurin & Pearce, 2016; Trawick-Smith & Dziurgot, 2010) of een indirect effect van de opleiding (leerkrachten met een bepaalde opleiding geven betere instructies en daardoor presteren hun leerlingen beter: Choi & Dobbs-Oates, 2016), sommige studies vinden wisselende effecten (Early et al., 2007; Good et al., 2006; Palardy & Rumsberger 2008; Rice, 2003; Wayne & Youngs, 2003) of geen effect (Boonen, van Damme & Onghena, 2014). De studies zijn vaak moeilijk vergelijkbaar omdat de opleidingscontext in verschillende landen heel verschillend is; opleidingen zijn van verschillende lengtes,

verschillend niveau, gericht op een bepaald vak of meer op pedagogisch-didactische kennis, met meer of minder tijd voor stage. In enkele studies worden leerkrachten met en zonder diploma vergeleken (Bressoux, Kramarz & Post, 2009). Ten slotte gaat het bij de meeste studies om opleiding als een van de factoren die het verschil tussen leerkrachten moet verklaren jaren nadat zij afgestudeerd zijn. Het effect van ervaring blijkt dan belangrijker dan van vooropleiding (Boonen e.a., 2014). Samenvattend geeft bestaand onderzoek weinig inzicht in of en hoe de opleiding invloed heeft op kwaliteit van beginnende leerkrachten en op de ontwikkeling die zij in de eerste jaren voor de groep doormaken.

De start van de academische pabo zou dus enerzijds meer leerkrachten moeten opleveren omdat het ervoor zou kunnen zorgen dat er meer studenten kiezen voor een baan in het onderwijs. Anderzijds zorgt het er ook voor dat er mensen met een andere achtergrond en opleiding in het basisonderwijs terecht komen. De vraag is echter wat de kwaliteiten van deze nieuwe groep leerkrachten is? Ze zijn hoger opgeleid, hebben een vwo-achtergrond in plaats van een havo-achtergrond en ze krijgen meer theoretische en onderzoeksmatige kennis aangereikt. Maar ze lopen in de opleiding wat minder stage dan studenten die een reguliere pabo volgen. Critici waarschuwen voor een groep leerkrachten die meer met het hoofd dan met het hart zou werken, geen begrip zou kunnen opbrengen voor leerlingen die moeite hebben met leren. Bovendien waren er twijfels over of deze groep leerkrachten niet heel snel weer het onderwijs zou gaan verlaten. Kortom, zowel positieve als negatieve verwachtingen voordat de eerste studenten hun opleiding hadden afgerond.

Daarom wordt in dit onderzoek exploratief gekeken naar de manier waarop beide groepen functioneren in de groep en in het schoolteam en luidt de onderzoeksvraag:

In hoeverre onderscheiden afgestudeerden van de academische pabo zich van pabo-afgestudeerden in hun functioneren in de dagelijkse praktijk in de groep en de school en in hun effect op de resultaten van leerlingen?

Omdat voor alle academisch opgeleide leerkrachten geldt dat zij ook een andere vooropleiding hebben gevolgd dan de (meeste) niet-academisch opgeleide leerkrachten is de vraag feitelijk of er onderscheid is tussen leerkrachten met een vwo-vooropleiding en een academische pabo en leerkrachten met een havo-vooropleiding en een reguliere pabo. Voor zover dat mogelijk is (d.w.z. daar waar er voldoende afgestudeerden van de reguliere pabo

met vwo zijn) wordt in dit onderzoek geprobeerd om het effect van de pabo-opleiding en de vooropleiding van elkaar te onderscheiden.

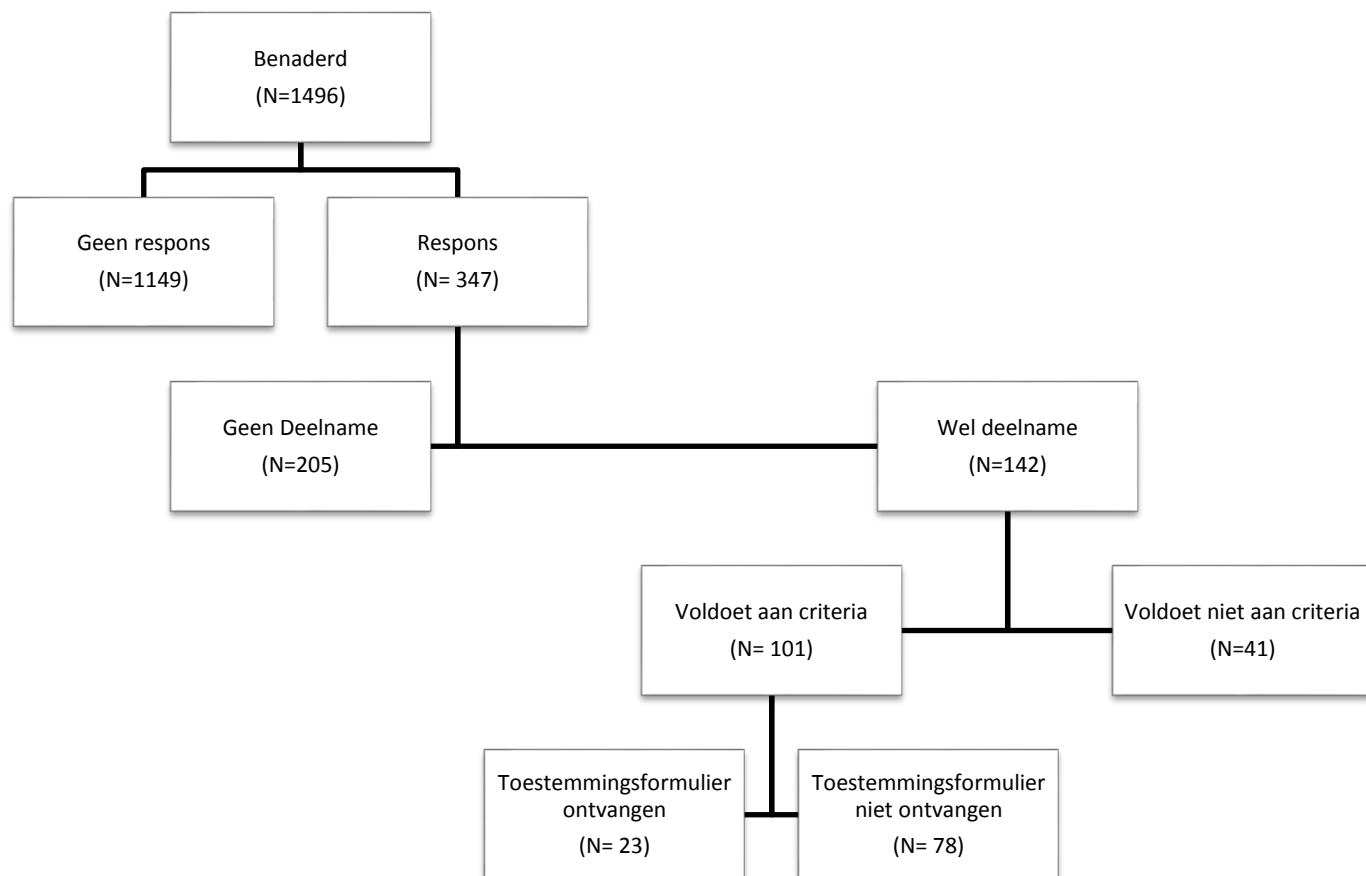
Inzicht in de competenties van leerkrachten met verschillende onderwijsachtergronden is bruikbaar voor de verdere ontwikkeling of herinrichting van zowel de academische pabo als de reguliere pabo, maar kan daarnaast ook meer inzicht geven in hoe de bijdragen van deze twee groepen leerkrachten beter gefaciliteerd kunnen worden op schoolniveau.

Leeswijzer

In hoofdstuk 2 wordt aangegeven hoe de dataset voor het onderzoek is opgebouwd en wordt de groep respondenten beschreven. Alle respondenten hebben deelgenomen aan deelonderzoek 1 naar het functioneren in de groep. De theoretische achtergrond, de gespecificeerde onderzoeksvragen, de dataverzameling en de resultaten van dit deelonderzoek komen aan de orde in deel 2 van deze rapportage. Aan deelonderzoek 2 heeft een deel van de respondenten deelgenomen. De theoretische achtergrond, de gespecificeerde onderzoeksvragen, de dataverzameling en de resultaten van dit deelonderzoek komen aan de orde in deel 3 van deze rapportage. In deel 4 worden ten slotte de resultaten van beide deelonderzoeken in samenhang besproken, worden conclusies getrokken en wordt gereflecteerd op het onderzoek, op de conclusies en de betekenis voor de praktijk van het basisonderwijs en de opleidingen tot leraar basisonderwijs.

2. Methode: werving en respons

Voor deelname aan deelonderzoek 1 en 2 is een gezamenlijke dataset opgebouwd. De beoogde populatie voor dit onderzoek bestond van oorsprong uit enerzijds alumni van alle academische pabo's en anderzijds alumni van de reguliere pabo's (hierbij zijn alleen de reguliere pabo's betrokken die ook deelnemen aan de academische pabo). Voor beide groepen gold dat de alumni afkomstig zouden zijn uit de afstudeerjaren 2011-2012, 2012-2013 en 2013-2014. De steekproeftrekking en werving in het najaar van 2014 had een respondentgroep van 120 academische en 120 daaraan gematchte reguliere alumni moeten opleveren die gedurende 2 schooljaren aan het onderzoek zouden deelnemen. Voorafgaand aan de steekproeftrekking zou een databestand worden aangelegd van academische alumni en van reguliere alumni waarna eerst uit het databestand van de academische alumni een gestratificeerde – naar opleiding en cohort – steekproef getrokken zou worden. Vervolgens zouden uit het databestand van de reguliere alumni daarop gelijkende alumni geselecteerd worden zodat 120 koppels zouden ontstaan. De alumni zijn benaderd per email met de vraag of zij een digitale vragenlijst wilden invullen over hun opleiding en huidige werk die eindigde in de vraag of zij bereid zouden zijn aan het onderzoek deel te nemen. Dit leverde echter databestanden op die te klein waren om te voorgestelde procedure uit te voeren. Hoewel alle academische pabo's meewerkten door het mogelijk te maken hun alumni te benaderen was de respons te klein en voldeden maar zeer weinig alumni aan de criteria voor deelname (minimaal 16 uur per week een eigen groep draaien, schriftelijke toestemming voor het aanleveren van gegevens van leerlingen). Ook de werving van de reguliere alumni resulteerde niet in een databestand dat groot genoeg was, hoewel die populatie vele malen groter was. In Figuur 2 is zichtbaar gemaakt hoe de werving in het eerste jaar is verlopen en dat er in het totaal in het schooljaar 2014-2015 23 alumni, waarvan 14 academisch aan de dataverzameling van deelonderzoek 1 hebben meegedaan.



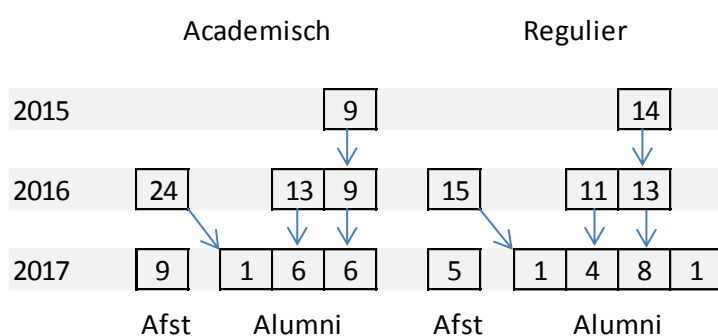
Figuur 2. Flowchart van uitval en deelname bij de werving voorafgaand aan het eerste onderzoeksjaar

Op basis van deze ervaringen is besloten tot een aantal maatregelen voor aanvullende werving in het najaar van 2015 en het najaar van 2016:

- Elke alumnus die voldeed aan de criteria (minimaal 16 uur voor de groep en toestemming van de basisschool) voor deelname heeft meegedaan. Er zijn geen gematchte koppels geformeerd.
- De dataverzameling is met een jaar uitgebreid (3 ipv 2 schooljaren).
- Er zijn ook LIO-studenten geworven om deel te nemen (alleen voor deelonderzoek 1).

Voor de werving in het najaar van 2015 zijn opnieuw de alumni van de academische en reguliere pabo's benaderd, aangevuld met het afstudeerjaar 2014-2015. Anders dan in het

najaar van 2014 is de benadering per email vergezeld gegaan van een actieve zoektocht en benadering via Facebook, LinkedIn, alumniverenigingen, internet en telefoon. Ook zijn op verschillende opleidingen diploma-uitreikingen bezocht en zijn terugkomdagen van de afstudeerstages bezocht om afstudeerders te werven. Dit heeft geresulteerd in een groep van 85 respondenten, inclusief 22 van de 23 respondenten van het schooljaar 2014-2015. In 2017 is dezelfde procedure gevolgd die heeft geresulteerd in een groep van in totaal 41 respondenten, waarvan er 14 voor de 3^e keer meededen en 12 voor de 2^e keer (zie ook Figuur 3). In bijlage 1 is een tabel opgenomen met de opleidingen waarvan de respondenten afkomstig zijn.



Figuur 3. Totale onderzoeksgroep

In het totaal hebben 101 unieke respondenten aan het onderzoek deelgenomen. Voor deelonderzoek 1 zijn er van 14 van hen data van 3 meetmomenten, van 20 zijn er data van 2 meetmomenten en van 67 zijn er data van 1 meetmoment. Van de 101 unieke respondenten zijn er 51 afstudeerders (LIO's), zij hebben allen eenmaal meegedaan. Twee deelnemers hebben eenmaal als LIO meegedaan en het jaar daarna als alumnus. Zij worden verder als alumnus meegeteld. Aan deelonderzoek 2 hebben 20 alumni (10 academische en 10 regulier opgeleide leerkrachten) deelgenomen en van 18 van hen ook de directeur van de school waar zijn werken.

In de wervingsprocedure hebben in het totaal ongeveer 550 alumni de vragenlijst geopend en (deels) ingevuld. Op basis van de vragen die zij ingevuld hebben kan enig inzicht gekregen worden in de kenmerken van de 50 leerkrachten die wel hebben meegedaan en de aangeschreven leerkrachten die niet mee wilden doen of konden doen omdat ze niet aan de criteria voldeden (zie Tabel 1). De kenmerken waarover gegevens zijn verzameld zijn: opleiding tot leraar basisonderwijs (regulier of academisch), leeftijd, werkervaring in

maanden (voor de LIO's heeft deze variabele een negatieve waarde omdat het 0-punt bij het moment van afstuderen ligt), werkervaring, werktijdfactor, geslacht, vooropleiding (havo, mbo, vwo), vervolgopleiding en de groep waaraan zij lesgeven.

Van de non-responsgroep die helemaal niet gereageerd heeft (d.w.z. de digitale vragenlijst niet heeft geopend) zijn geen gegevens bekend en het is dus ook niet mogelijk om hun mee te nemen in het non-respons onderzoek.

Uit Tabel 1 blijkt dat de groep alumni die aan het onderzoek heeft deelgenomen bijna niet afwijkt van de groep die niet mee wilde of kon doen, maar wel de vragenlijst heeft geopend. Alleen op vooropleiding verschillen de deelnemers van de niet-deelnemers. Dit is te verklaren uit het feit dat er bij de deelnemers relatief meer academische alumni zitten dan in de totaal benaderde groep alumni van de academische en reguliere alumni samen. De wil om aan een onderzoek met deze vraagstelling mee te doen is bij de academische groep groter, bovendien werd deelname door de instellingen waar zij opgeleid zijn meer gepromoot dan door de reguliere opleidingen.

Tabel 1. Achtergrondkenmerken respons- en non-responsgroep (alleen alumni)

		Deelname (N=50)	Geen deelname (N=524)	
Leeftijd		24.38 (2.34)	25.08 (4.01)	$t=1.16$, $df=171$, $p=.25$
Werkervaring	In maanden	16.54 (10.09)	14.67 (11.38)	$t=-1.01$, $df=170$, $p=.31$
Werktijdfactor		31.48 (8.87)	31.69 (10.45)	$t=.21$, $df=133$, $p=.90$
Geslacht	Man	8	20	$\chi^2=.01$, $df=1$, $p=.94$
	Vrouw	42	109	
	Onbekend	0	395	
Vooropleiding	Mbo	8	30	$\chi^2=9.82$, $df=2$, $p=.01$
	Havo	12	54	
	Vwo	30	44	
	Onbekend	0	396	
Vervolgopleiding	Nee	34	91	$\chi^2=4.59$, $df=2$, $p=.10$
	Hbo master/post-hbo	4	18	
	Universitaire (pre)master	12	15	
	Onbekend	0	400	
Groep	Onderbouw	12	10	$\chi^2=1.44$, $df=3$, $p=.70$
	Middenbouw	20	11	
	Bovenbouw	13	11	
	Combinatie van bouwen	5	6	
	Onbekend	0	486	

In Tabel 2 wordt vervolgens van de 50 alumni die uiteindelijk mee hebben gedaan weergegeven of er verschillen zijn tussen de academische en de regulier opgeleide leerkrachten wat betreft hun achtergrondgegevens. Voor zover mogelijk (als de gegevens bekend zijn) worden hier ook de academische en reguliere LIO's meegenomen. Uit Tabel 2

blijkt dat er wel wat verschil is tussen de academische en de reguliere alumni die aan het onderzoek hebben meegedaan. De reguliere studenten zijn iets ouder en hebben meer werkervaring. Deze variabelen hangen met elkaar samen ($r=.37$ $p=.01$). In de analyses zal werkervaring waar mogelijk meegenomen worden als covariaat.

Tabel 2. Achtergrondkenmerken deelnemers: regulier en academisch, alumni en LIO's

				Alumni	
		Regulier (N=27)	Academisch (N=23)		
Leeftijd		25.00 (2.88)	23.65 (1.15)	t=2.10, df=48, p=.04	
Werkervaring	In maanden	19.54 (9.82)	13.02 (9.44)	t=2.38, df=48, p=.02	
Werktijdfactor		33.30 (7.51)	29.35 (9.99)	t=1.59, df=48, p=.12	
Geslacht	Man	7	1	$\chi^2=4.30$, df=1, p=.04	
	Vrouw	20	22		
Type onderwijs	BaO	23	22	$\chi^2=1.51$, df=1, p=.22	
	SBaO of SO	4	1		
Groep	Onderbouw	5	7	$\chi^2=2.52$, df=3, p=.47	
	Middenbouw	10	10		
	Bovenbouw	8	5		
	Combinatie van bouwen	4	1		
LIO's					
		Regulier (N=19)	Academisch (N=32)		
Werkervaring	In maanden	-2.26 (.65)	-2.28 (.63)	t=.10, df=49, p=.92	
Geslacht	Man	3	1	$\chi^2=2.65$, df=1, p=.10	
	Vrouw	16	31		
Type onderwijs	BaO	18	32	$\chi^2=1.72$, df=1, p=.19	
	SBaO of SO	1	0		
Groep	Onderbouw	1	3	$\chi^2=1.39$, df=3, p=.71	
	Middenbouw	7	11		
	Bovenbouw	11	17		
	Combinatie van bouwen	0	1		

Ten slotte is de groep die aan deelonderzoek 2 heeft deelgenomen vergeleken met de totale groep deelnemers (alleen alumni, geen LIO's, zie Tabel 3). Uit Tabel 3 blijkt dat de alumni die aan deelonderzoek 2 hebben deelgenomen qua achtergrondkenmerken redelijk overeenkomen met de totale groep alumni die aan deelonderzoek 1 hebben doorgenomen (2 deelnemers aan deelonderzoek 2 hebben niet aan deelonderzoek 1 meegedaan, die zijn apart geworven). Dat de leeftijd en het aantal maanden werkervaring iets hoger ligt heeft te maken met het feit dat hier gebruik is gemaakt van de gegevens op het moment van de dataverzameling, die iets later was dan de verzameling van de data met de vragenlijst. Bij de reguliere alumni (niet in Tabel 3 te zien) zijn er 3 met een vwo-vooropleiding waarvan er 2 een andere universitaire opleiding hebben gevolgd. Wat betreft vooropleiding wijken de reguliere alumni in deelonderzoek 2 daarmee iets af van de hele groep reguliere alumni.

Tabel 3. Achtergrondkenmerken deelnemers deelonderzoek 2 in vergelijking met alle deelnemende alumni

		Alle alumni (N=50)	Deelonderzoek 2 (N=20)
Leeftijd		24.38 (2.34)	25.10 (3.04)
Werkervaring	In maanden	16.54 (10.09)	22.65 (14.41)
Werktijdfactor		31.48 (8.87)	33.25 (8.17)
Geslacht	Man	8	4
	Vrouw	42	16
Vooropleiding	Mbo	8	1
	Havo	12	6
	Vwo	30	13
Vervolgopleiding na (ac) pabo	Nee	34	12
	Hbo master/post-hbo	4	0
	Universitaire (pre)master	12	8
Groep	Onderbouw	12	5
	Middenbouw	20	8
	Bovenbouw	13	3
	Combinatie van bouwen	5	4

In het vervolg van deze rapportage worden zowel de alumni als de LIO's aangeduid met leerkrachten en wordt het verschil tussen de reguliere en de academische leerkrachten onderzocht. Werkervaring wordt meegenomen in de analyses om tegemoet te komen aan eventuele verschillen tussen alumni en LIO's. Aangezien het percentage LIO's in beide groepen bijna gelijk is, kan een eventueel verschil tussen LIO's en alumni anders dan werkervaring geen of nauwelijks invloed hebben op de beantwoording van de hoofdvraag of reguliere leerkrachten in hun functioneren in de groep en de school verschillen van academische leerkrachten.

DEEL 2. EERSTE DEELONDERZOEK: EFFECT IN DE GROEP

3. Theoretisch kader

Verschillen in prestaties tussen leerlingen worden voor een groot deel bepaald door de intelligentie en de sociaal economische status (van de Grift, van der Wal & Torenbeek, 2011). Dit betekent niet dat de kwaliteit van leerkrachten en scholen niet van belang is. Verschillende onderzoeken tonen aan dat leerkrachten ongeveer 15-30% van de variantie in prestaties van leerlingen kunnen verklaren (van de Grift, 2010; van de Grift, 2014; van de Grift, van der Wal & Torenbeek, 2011). Deze beroepsruimte wordt niet door alle leerkrachten volledig benut. Er zijn leerkrachten die met leerlingen nog niet de helft van de leerwinst bereiken die leerlingen gemiddeld in een jaar boeken, terwijl andere leerkrachten in staat zijn om twee keer de gemiddelde leerwinst bij vergelijkbare leerlingen te bewerkstelligen. Hoewel minder uitgesproken is ook voor andere domeinen (sociaal-emotionele ontwikkeling, samenwerken) de leerkracht van belang.

In de traditie van het onderzoek naar leerkrachteffectiviteit zijn talloze onderzoeken uitgevoerd naar wat de gedragingen van leerkrachten zijn die samenhangen met optimale leerwinst en andere aspecten van het functioneren van leerlingen. Hieruit blijkt dat het niet gaat om één enkele gedraging, maar altijd om een combinatie van gedragingen die onderwijs effectief maken waarbij sprake is van een zekere hiërarchie van basisvaardigheden en meer complexe vaardigheden (3.1). Onderzoek naar de ontwikkeling van (beginnende) leerkrachten laat bovendien ook zien dat leerkrachten met name in de eerste vijf jaar van hun loopbaan een duidelijke groei laten zien in de gedragingen die zij beheersen (3.2). In dit deelonderzoek wordt nagegaan wat het effect is van de opleiding van leerkrachten op hun functioneren in de groep, op de ontwikkeling daarin en vervolgens op de resultaten van leerlingen.

3.1. Effectief leerkrachtgedrag

Een lange traditie van onderzoek naar leerkracht- en schooleffectiviteit heeft talloze lijstjes en modellen opgeleverd van gedraging van leerkrachten die belangrijk zijn voor het leren van leerlingen. In essentie komen daarin steeds dezelfde gedragingen voor; het creëren van een veilig en stimulerend leerklimaat, efficiënt klassenmanagement, een duidelijke instructie, het betrekken van alle leerlingen, differentiëren, het aanleren van leerstrategieën, het aanbieden van voldoende tijd en mogelijkheden om te leren en het monitoren van de leerprestaties (Creemers, 1994; Hattie, 2009; Marzano, 2008; Scheerens & Bosker, 1997; van de Grift, van

der Wal & Torenbeek, 2011; Wang, Haertel & Walberg, 1993). De eerst genoemde gedragingen vormen de basis van het beroep van leerkracht en zijn voorwaardelijk voor de meer complexe gedragingen. Met andere woorden, een leerkracht zal pas aan instructie, differentiëren, en het aanleren van leerstrategieën toekomen als de relatie met de leerlingen goed is en als er een veilig en op leren gericht klimaat is. Een goede relatie tussen leerkracht en leerlingen kan niet alleen direct invloed hebben op prestaties van leerlingen maar ook indirect.

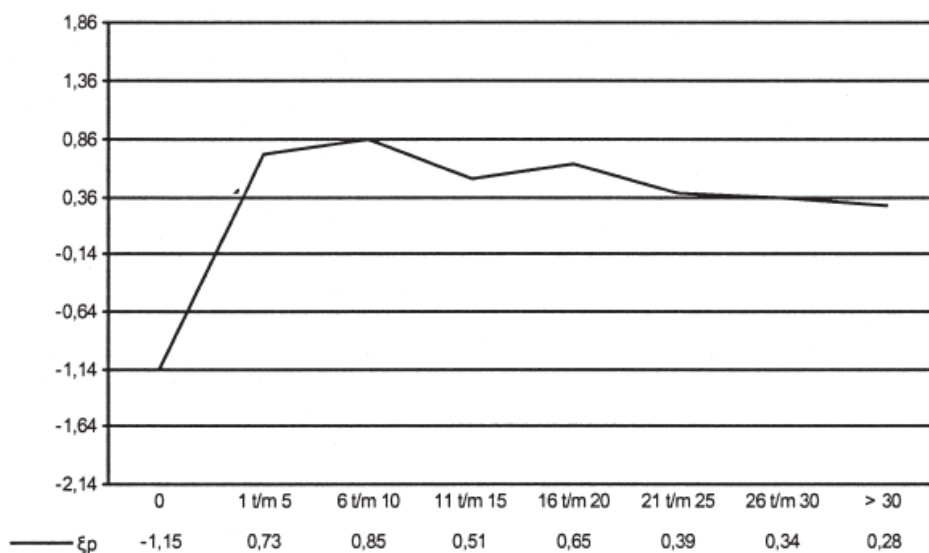
Dat de relatie direct samenhangt met functioneren van leerlingen blijkt onder andere uit het onderzoek van Cornelius-White (2007). Uit dit onderzoek is naar voren gekomen dat de relatie tussen een leerkracht en de leerlingen een positieve invloed heeft op de cognitieve en affectieve uitkomsten van leerlingen; wanneer leerkrachten empathisch zijn, warmte uitstralen en leerlingen motiveren om te leren, zou dit tot meer oplettendheid, kritisch denken, een grotere motivatie, meer zelfvertrouwen, betere cijfers en minder storend gedrag leiden. Deze bevindingen komen overeen met resultaten van Wubbels, Créton en Hooymakers (1992), Brekelmans, Wubbels en Tartwijk (2006) en Brekelmans (1989). Uit deze onderzoeken, die werden uitgevoerd met behulp van de vragenlijst naar interpersoonlijk leraarsgedrag (VIL), is gebleken dat zodra de invloed en de nabijheid van de leerkracht toenemen, de leerwinst stijgt. Leerkrachten met slecht georganiseerde klassen verkrijgen relatief lage leeruitkomsten bij studenten, waar directieve en autoritatieve en tolerante leerkrachten wel in staat zijn om goede leeruitkomsten te verkrijgen (Wubbels & Levy, 1993). De relatie tussen de leeruitkomsten van leerlingen en het gedrag van de leerkracht blijkt voornamelijk beïnvloed te worden door de mate waarop leerkrachten invloed hebben op hun groep. De nabijheid tussen de leerkracht en de leerlingen lijkt een minder groot effect te hebben op de leerprestaties. Toch laat het onderzoek van Crosnoe, Morrison, Burchinal, Pianta, Keating, Friedman en Clarke-Stewart (2010) zien dat jonge kinderen – vooral de zwakkere leerlingen – meer groei lieten zien bij leerkrachten van wie zij veel support – vergelijkbaar met nabijheid - ervoeren. De indirecte invloed van de relatie wordt door verschillende onderzoekers aangetoond (Baker, 2006; Hattie, 2009; Marzano, Marzano & Pickering, 2003; Wubbels & Levy, 1993); wanneer er een goede relatie bestaat tussen leerkracht en leerlingen zullen leerlingen eerder regels accepteren en op volgen, vindt er minder externaliserend gedrag plaats en zouden discipline problemen kunnen worden voorkomen (Doumen, Verschueren, Buyse, Germeijs, Luyckx & Soenens; 2008). Als dit binnen een groep in orde is kunnen leerlingen ook daadwerkelijk tot leren komen. Dan wordt de kwaliteit van de instructie van belang, het inspelen op verschillen tussen leerlingen, het bijhouden van vorderingen, etc.

3.2. Ontwikkeling van leerkrachtgedrag

Fuller (1969) heeft onderzoek gedaan naar de loopbaanontwikkeling van leerkrachten. Uit dit onderzoek is gebleken dat leerkrachten in het begin van hun loopbaan zich vooral druk maken over zichzelf, gevolgd door zorgen over hun onderwijsvaardigheden en in het laatste stadium over hun invloed op de leerlingen. In de eerste fase spelen de volgende vragen onder andere een rol: a) is het leraarschap wel degelijk iets voor mij? en b) wat kan ik toevoegen aan het onderwijs? Deze eerste fase speelt zich voornamelijk af bij leerkrachten in opleiding. In de tweede fase van de loopbaanontwikkeling ontwikkelen leerkrachten zorgen over hun inhoudelijke kennis en hun onderwijsvaardigheden, zoals klassenmanagement. Deze bezorgdheden bestaan tijdens de opleiding maar ook in het begin van de carrière. In de derde fase zijn leerkrachten voornamelijk bezorgd over hun relatie met hun leerlingen, wat de leerlingen wordt onderwezen en wat ze leren. Pas wanneer leerkrachten hun bezorgdheden in de tweede fase hebben overwonnen, zullen ze zich dus zorgen gaan maken over hun leerlingen. Volgens Fuller (1969) verloopt de loopbaanontwikkeling van leerkrachten in een bepaalde volgorde. Dit is in overeenstemming met de bevindingen van van de Grift, van der Wal en Torenbeek (2011), Kyriakides, Creemers en Antoniou (2009) en de Inspectie van het Onderwijs (2012), die een hiërarchische volgorde vinden in de vaardigheden die leerkrachten in het primair onderwijs ontwikkelen, waarbij leerkrachten eerst over voldoende basisvaardigheden moeten beschikken om in staat te zijn complexere vaardigheden te ontwikkelen en toe te passen. Volgens van de Grift, van der Wal en Torenbeek (2011) zouden leerkrachten eerst in staat moeten zijn om een veilig en stimulerend leerklimaat te creëren, voordat ze in staat zijn om een efficiënt klassenmanagement te scheppen en vervolgens een goede en gestructureerde instructie te laten zien. Pas wanneer deze basisvaardigheden door de leerkrachten worden beheerst, kunnen leerkrachten ook complexere vaardigheden laten zien, om te beginnen met het creëren van een intensieve en activerende les, gevolgd door differentiatie en het aanleren van leerstrategieën.

Van de Grift, van der Wal en Torenbeek (2011) hebben onderzoek gedaan naar de relatie tussen het aantal jaren ervaring van leerkrachten in het onderwijs en het niveau van de pedagogisch-didactische vaardigheden. In Figuur 1 is een grafiek weergegeven met de ontwikkeling van de pedagogisch-didactische vaardigheden van leerkrachten in het primair onderwijs gedurende hun loopbaan. In Figuur 1 is te zien dat net afgestudeerde leerkrachten pedagogisch-didactische vaardigheden laten zien die ver onder het gemiddelde niveau van de

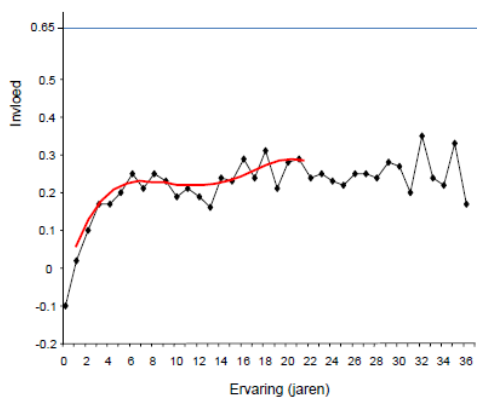
gemiddelde leerkrachten ligt. Deze pas afgestudeerde basisschoolleerkrachten zijn in staat om een veilig en stimulerend leerklimaat te creëren, kunnen hun lessen ordelijk laten verlopen, maar zijn nog bezig met het ontwikkelen van vaardigheden die hen in staat stellen om een duidelijke instructie en gestructureerd onderwijs te geven. Beginnende basisschoolleerkrachten met één tot vijf jaar onderwijservaring laten een gemiddeld niveau van pedagogisch-didactische vaardigheden zien. Deze leerkrachten zijn in staat een duidelijke instructie te geven en kunnen hun groep goed organiseren. Daarnaast zijn ze in staat om alle leerlingen bij de les te betrekken en maken ze gebruik van verschillende lesmethoden om hun leerlingen te activeren. Leerkrachten met meer dan vijf jaar ervaring laten bovengemiddelde pedagogisch-didactische vaardigheden zien, maar na tien jaar onderwijservaring zullen de vaardigheden van leerkrachten afvlakken rond het gemiddelde niveau.



Figuur 4. Ontwikkeling van pedagogisch-didactische vaardigheden bij leerkrachten (van de Grift, van der Wal & Torenbeek, 2011)

Terwijl leerkrachten in de tweede fase van hun loopbaanontwikkeling zich voornamelijk zorgen maakten over hun eigen vaardigheden, bekommeren leerkrachten zich in de derde fase vooral om hun relatie met de leerlingen (Fuller, 1969).

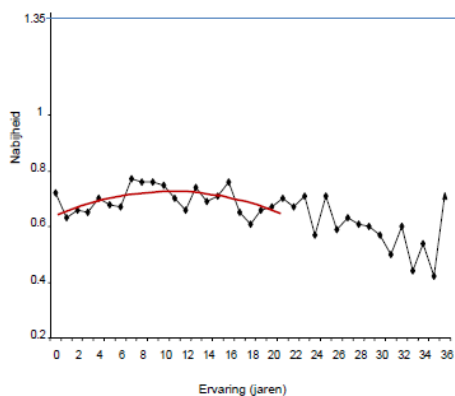
De relatie tussen een leerkracht en leerlingen verandert gedurende de loopbaan (Brekelmans, Holvast & Tartwijk, 1992; Wubbels & Levy, 1993; Brekelmans, Wubbels & van Tartwijk, 2005). Deze veranderingen vinden voornamelijk plaats in het dominante gedrag (de invloed die ze uitoefenen op leerlingen) van leerkrachten, dat toe neemt gedurende de eerste tien jaar van hun carrière. In Figuur 5 is te zien hoe de invloed van leerkrachten zich ontwikkelt gedurende hun loopbaan.



Figuur 5. Ontwikkeling van invloed van leerkrachten gedurende de loopbaan (Brekelmans, 2010)

Leerkrachten blijken gedurende hun loopbaan steeds meer invloed te krijgen in de groep. Dit gebeurt voornamelijk in de eerste drie jaar van de loopbaan (Brekelmans, 2010).

Het coöperatieve gedrag van leerkrachten daarentegen blijft redelijk consistent. In Figuur 6 is de ontwikkeling van nabijheid van leerkrachten weergegeven. Volgens Brekelmans (2010) is er bij de leerkrachten in de eerste tien jaar van hun loopbaan een lichte toename in de nabijheid tot de leerlingen. Na het tiende jaar is er een lichte daling zichtbaar.



Figuur 6. Ontwikkeling van nabijheid van leerkrachten gedurende de loopbaan (Brekelmans, 2010)

Uit onderzoek van Adams (1982) en Wubbels en Levy (1993) blijkt dat de grootste veranderingen plaats vinden tussen het eerste en tweede jaar dat leerkrachten voor de groep staan. Gedurende deze periode laten leerkrachten meer georganiseerd, systematisch, affectief en stimulerend gedrag zien (Adams, 1982).

Het merendeel van de onderzoeken die hierboven worden aangehaald hebben plaatsgevonden in het voortgezet onderwijs. Adams (1982) heeft wel onderzoek gedaan binnen het primair onderwijs, waaruit is gebleken dat leerkrachten ook het gedrag van hun leerlingen op een positievere manier te kunnen beïnvloeden naarmate de leerkrachten meer ervaring hebben

opgedaan in het onderwijs. Verder onderzoek naar de leerkracht-leerling relatie in het primair onderwijs is noodzakelijk om meer inzicht te verkrijgen.

Samenvattend, blijken zowel de pedagogisch-didactische vaardigheden als de leerkracht-leerling relatie van invloed te zijn op: a) de mate waarin een beginnende leerkracht in staat is zijn onderwijs vorm te geven en b) de leerprestaties van leerlingen (Adams, 1982; Baker, 2006; Cornelius-White, 2007; Creemers, 1994; Hattie, 2009; Marzano, 2008; Marzano, Marzano & Pickering, 2003; Scheerens & Bosker, 1997; van de Grift, van der Wal & Torenbeek, 2011; Wang, Haertel & Walberg, 1993; Wubbels & Levy, 1993). Daarnaast is gebleken dat leerkrachten gedurende hun loopbaan deze vaardigheden verder ontwikkelen, waarbij de ontwikkeling van pedagogisch-didactische vaardigheden in een hiërarchische volgorde zou verlopen (Adams, 1982; Brekelmans, Holvast & Tartwijk, 1992; Inspectie van het Onderwijs, 2012; Kyriakides, Creemers & Antoniou, 2009; van de Grift, Van der Wal & Torenbeek, 2011; Wubbels & Levy, 1993).

Kwalitatief goede leerkrachten zouden over voldoende pedagogisch-didactische vaardigheden en een goede leerkracht-leerling relatie moeten beschikken om hun onderwijs optimaal vorm te kunnen geven en de leerprestaties van hun leerlingen positief te beïnvloeden. Met de komst van de academische pabo werd getracht de kwaliteit van leerkrachten in het primair onderwijs te verbeteren (Onderwijsraad, 2013). Het is echter nog de vraag of en in hoeverre academisch afgestudeerde beginnende leerkrachten in hun ontwikkeling van pedagogisch-didactische vaardigheden en de relatie met hun leerlingen verschillen (in positieve of in negatieve zin of met andere sterkere of zwakkere kanten) van regulier afgestuurde leerkrachten en of en in hoeverre deze nieuwe groep leerkrachten de leerprestaties van hun leerlingen positief kunnen beïnvloeden. Door middel van dit vergelijkende onderzoek wordt hier meer inzicht in te verkregen.

4. Methode

4.1. Onderzoeksopzet deelonderzoek 1

Om inzicht te krijgen in het effect van een academische opleiding voor leraar basisonderwijs op het handelen in de groep is bij regulier opgeleide en academisch opgeleide leerkrachten onderzocht hoe hun relatie met leerlingen is, wat de kwaliteit is van hun pedagogisch-didactisch handelen, hoe zij zich daarin ontwikkelen en wat de resultaten van hun leerlingen zijn. De pedagogisch-didactische vaardigheden zijn door middel van lesobservaties volgens het ICALT instrument in kaart gebracht. De leerkracht-leerling relatie is gemeten met behulp van de vragenlijst interpersoonlijk leraarsgedrag (VIL), die is afgenomen bij alle leerkrachten en daarnaast bij de leerlingen in de bovenbouw van het primair onderwijs. Van de leerlingen zijn resultaten van de Cito-LOVS-toetsen verzameld. In hoofdstuk 2 is al weergegeven hoeveel respondenten aan dit deelonderzoek hebben deelgenomen.

4.2. Instrumenten

Om de pedagogisch-didactische vaardigheden van de beginnende leerkrachten in kaart te brengen is bij de 101 leerkrachten 1, 2 of 3 keer een groepsobservatie uitgevoerd in een les van een basisvak (taal of rekenen of – in groep 1 en 2 – beginnende geletterdheid of gecijferdheid) met een instructie, verwerking en afronding gebruikmakend van het ICALT instrument (4.3.1). Het betreft in het totaal 149 observaties op 105 verschillende scholen. Met behulp van het ICALT instrument worden de volgende aspecten in kaart te brengen: a) een veilig en stimulerend leerklimaat, b) efficiënte lesorganisatie, c) duidelijke en gestructureerde instructie, d) intensieve en activerende les, e) afstemmen van instructie en verwerking op verschillen en f) leerstrategieën aanleren. Het instrument bestaat uit 24 items, die geobserveerd worden aan de hand van een vierpuntsschaal, waarbij de observatoren kunnen kiezen tussen 1) overwegend zwak, 2) meer zwak dan sterk, 3) meer sterk dan zwak, 4) overwegend sterk. Na afloop van de observatie zijn de scores gehercodeerd (score 1 en 2 krijgen de waarde 0, score 3 en 4 krijgen de waarde 1). Deze nieuwe waardes worden opgeteld waardoor een leerkracht maximaal een score van 24 kan behalen en minimaal 0. Hoe hoger de score hoe beter de kwaliteit van de leerkracht. Op basis van eerder onderzoek aan de ICALT is een rangorde van vaardigheden tot stand gekomen, waardoor op basis van de score van een leerkracht afgelezen kan worden welke vaardigheden de leerkracht al wel en welke vaardigheden de leerkracht nog niet beheerst. Na elke observatie vond een korte nabespreking met de leerkracht plaats waarin de resultaten van de observatie met de leerkracht zijn gedeeld,

daarna ontving de leerkracht de individuele score en de gemiddelde score nog met uitleg op papier.

Er werd een ICALT observatie training gevolgd door alle observatoren die deelnamen aan het onderzoek. De training is elk jaar herhaald. In het eerste jaar leidde dit tot een interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van $k=.49$, wat een redelijke mate van overeenstemming is (Fleiss, Levin & Paik, 2003). In het tweede en derde jaar is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid nog verhoogd naar $k=.62$ in 2016 en een $k=.63$ in 2017.

Ondanks dat het ICALT instrument een betrouwbaar en valide instrument is gebleken (van de Grift & Lam, 1998; van de Grift & Brandsma, 1998; van de Grift, van der Wal & Torenbeek, 2011), is voor dit onderzoek de betrouwbaarheid van het instrument nogmaals in kaart gebracht. De reden hiervoor is dat het ICALT instrument veelvuldig is toegepast in het voortgezet onderwijs, maar nog slecht enkele keren binnen het basisonderwijs, waardoor er nog onduidelijkheid bestaat over de toepasbaarheid van het instrument binnen het primair onderwijs. Van de schalen zoals deze in de ICALT zijn onderscheiden, werd de Cronbach's α berekend om de betrouwbaarheid per schaal vast te stellen. De resultaten van de betrouwbaarheidsanalyse zijn weergegeven in Tabel 4.

Tabel 4. Betrouwbaarheidsanalyse voor de constructen gemeten met behulp van het ICALT instrument ($N_{\text{obs}}=149$)

Construct	Aantal Items	Cronbach's α
Veilig en stimulerend leerklimaat	4	.80
Efficiënte lesorganisatie	5	.78
Duidelijke en gestructureerde instructie	5	.74
Intensieve en activerende les	3	.67
Afstemmen van instructie en verwerking op verschillen	4	.79
Leerstrategieën aanleren	3	.76
Somscore totale schaal	24	.89

De predictieve validiteit van de ICALT wordt aangetoond door een correlatie van $r=.65$ tussen de somscore van de ICALT en een meting van de betrokkenheid van leerlingen tijdens de geobserveerde les.

De leerkracht-leerling relatie is in dit onderzoek in kaart gebracht met behulp van de Vragenlijst interpersoonlijk leraargedrag (VIL, Brekelmans, 1989). Deze vragenlijst is van oorsprong ontwikkeld voor het voortgezet onderwijs en is gebaseerd op het model van Leary. Dit model brengt het interpersoonlijke leraarsgedrag in kaart aan de hand van twee dimensies, a) de nabijheidsdimensie en b) de invloedsdimensie. Deze dimensies worden kruislings op

elkaar geplaatst binnen een cirkeldiagram en vervolgens verdeeld in acht verschillende secties, die gerelateerd zijn aan acht verschillende soorten gedragingen van leerkrachten. Voor het basisonderwijs is de vraagstelling aangepast. Recente analyses tonen echter aan dat het onderliggende model in het basisonderwijs niet passend is; de invloedsdimensie wordt in het basisonderwijs niet teruggevonden, de nabijheidsdimensie wel (Hendrickx, Mainhard, Boor-Klip, Cillessen & Brekelmans, 2016). Het aantal items dat gebruikt wordt voor het berekenen van een score op nabijheid is 16. De VIL wordt ingevuld door de leerkracht zelf over de huidige situatie en over de gewenste situatie en door de leerlingen in groep 5 t/m 8. Voorbeelden van items (uit de leerlingvragenlijst) zijn:

- Als we het niet snappen, legt juf ... het opnieuw uit.
- Juf ... begrijpt het als kinderen iets niet kunnen.
- Als juf ... iets belooft, doet zij het ook.

Op de items zijn antwoorden mogelijk variërend van 1 (nooit) tot 5 (altijd). De scores worden omgerekend naar een schaal die loopt van -1 tot +1, waarbij -1 aanduidt dat er een conflictueuze relatie is tussen de leerlingen en de leerkracht en +1 een situatie waarin de leerlingen zeer veel steun van de leerkracht krijgen. Een zeer hoge score is niet perse het best; onderzoek van Den Brok, Brekelmans en Wubbels (2004) laat bijvoorbeeld zien dat de resultaten die leerlingen behalen het hoogst zijn bij scores op ongeveer driekwart van de schaal.

De betrouwbaarheid van het instrument ingevuld door leerkrachten over de huidige situatie is $\alpha=.75$ ($N=86$). Over het ideaalbeeld is de betrouwbaarheid te laag om deze maat verder mee te nemen in het onderzoek ($\alpha=.64$). Op leerlingniveau ($N=1648$) is de betrouwbaarheid $\alpha=.86$. Van de leerlingvragenlijsten wordt een gemiddelde per groep berekend. De betrouwbaarheid van deze geaggregeerde score wordt uitgedrukt in ICC's (interclass correlations). ICC1 geeft aan welk deel van de totale variantie toegeschreven kan worden aan verschillen tussen groepen, ICC2 schat de betrouwbaarheid van de gemiddelde groepsscores.

Voor ICC1 wordt in het algemeen een score van .30 als hoog beschouwd, voor de ICC2 is een score van .70 voldoende (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Kunter, 2009). In dit onderzoek bedroeg de ICC1 .30 en de ICC2 .90. In totaal zijn 83 bovenbouwgroepen bij het onderzoek betrokken. Van 74 groepen is de VIL ingevuld ontvangen. De VIL leerkrachtvragenlijst is uiteindelijk voor 123 van de 149 metingen ingevuld en geretourneerd. Door 9 leerkrachten is de VIL driemaal afgenomen en door 25 leerkrachten is de VIL tweemaal afgenomen. Het aantal leerkrachten en bijbehorende leerlingen van wie de VIL meer dan eenmaal is ingevuld is te klein om een analyse over de tijd te doen. Daarom is per leerkracht in principe de data

van de VIL van de afname van 2015-2016 gebruikt. Had de betreffende leerkracht in dat jaar geen VIL-data of geen groep 5 t/m 8, maar in 2014-2015 of 2016-2017 wel dan zijn de data uit een van deze twee schooljaren gebruikt (het schooljaar waarvan de meeste data beschikbaar waren). Uiteindelijk resulteert dit in 86 leerkrachten waarvan een zelfperceptie op nabijheid en 57 groepen 5 t/m 8 waarvan een groepsgemiddelde op nabijheid is berekend.

Aan het eind van de schooljaren waarin geobserveerd is, is van de leerkrachten gevraagd om van de leerlingen van hun groep de scores op de door hen afgenomen Cito-LOVS-toetsen op te sturen (met toestemming van de school). Er is gevraagd om de scores op de toetsen van het einde van het jaar daarvoor (die beschouwd zijn als een voortoets), om de middentoets en om de eindtoets van het lopende jaar (de natoets). De leerwinst tussen de voortoets en de natoets is behaald in de groep van de betreffende leerkracht en dus (deels) toe te schrijven aan zijn/haar onderwijskwaliteit. Omdat de respondenten in allerlei verschillende groepen werkzaam waren zijn zowel resultaten van Taal en Rekenen voor Kleuters opgevraagd als resultaten van technisch en begrijpend lezen, rekenen/wiskunde en spelling. Van de toetsen zijn vaardigheidsscores en niveau-aanduidingen (I t/m V) opgevraagd en ingevoerd. Voor de analyses is gebruik gemaakt van de niveau-aanduidingen omdat de codering daarvan voor alle toetsen en alle leerjaren gelijk is en er daarom zoveel mogelijk toetsen en leerlingen meegenomen konden worden. Keerzijde hiervan is dat het een grove maat is, waardoor kleine effecten niet zichtbaar zullen zijn. Omdat er een voor- en een natoets beschikbaar moest zijn, zijn leerkrachten van groep 1 en 8 uitgesloten. Uiteindelijk zijn in de analyses resultaten van 737 leerlingen meegenomen, verspreid over 38 groepen en 24 leerkrachten.

4.3. Analyses

Na de beschrijvende analyses is voor de ICALT en de Cito-resultaten een multilevelanalyse uitgevoerd vanwege de hiërarchische structuur van de data, voor de VIL is een variantie-analyse gebruikt omdat daar gegevens op één moment zijn gebruikt.

Met de gegevens over het pedagogisch-didactisch functioneren van de leerkrachten is een multilevel groeimodel geschat om de ontwikkeling van leerkrachten van de academische en de reguliere opleiding in de eerste jaren van hun loopbaan te vergelijken. Het model kent 2 niveaus, het laagste niveau zijn de observaties die genest zijn in leerkrachten (2^e niveau). Na het schatten van het lege model is voor het bepalen van de vorm van het model werkervaring

in maanden ingebracht in model 2 op 3 manieren; tot de eerste, tweede en derde macht (lineair en polynomiaal). In model 3 zijn een voor een de covariaten toegevoegd en is getest of er sprake was van een significante ($\alpha < .05$) verbetering van de fit. Niet significante predictoren zijn weer verwijderd en bij een significant betere fit is ook de interactie van de covariaat met ervaring toegevoegd om te onderzoeken of de covariaat ook effect had op de groei van het pedagogisch-didactisch handelen. Ten slotte is in model 4 de onafhankelijke variabele opleiding en de interactie tussen opleiding en ervaring toegevoegd om te onderzoeken of opleiding effect had op het pedagogisch-didactisch handelen en op de groei daarin.

Met de gegevens over de nabijheid in de relatie tussen leerkracht en leerlingen is een variantie-analyse uitgevoerd met werkervaring als covariaat. Vanwege het feit dat deze data van minder leerkrachten beschikbaar was (immers alleen bij de leerkrachten van groep 5 t/m 8 hebben ook leerlingen de VIL ingevuld) en omdat maar van enkele leerkrachten de data van meerdere jaren compleet was is hier geen gebruik gemaakt van een groeimodel.

Voor het analyseren van de resultaten van de leerlingen werden geordende multinomiale multilevel-analyses uitgevoerd, waarmee de invloed van de opleiding van de leerkracht op de leerprestaties van leerlingen werd geschat, controlerend voor het niveau van de voortoets van de leerlingen. De geordende multinomiale multilevel-analyse wordt vaak gebruikt voor multilevel-modellen met een geordende afhankelijke variabele, waarbij er sprake is van meer dan twee categorieën. In dit onderzoek kent het model twee niveaus, de leerlingen (niveau 1) die genest zijn in leerkrachten (niveau 2). Allereerst werd een leeg model geschat, waarna de covariaten op niveau 1 zijn toegevoegd, in dit onderzoek was dat de voortoets van de leerlingen. Ten slotte is in model 2 de onafhankelijke variabele opleiding toegevoegd om te toetsen of dit effect had op de resultaten van de leerlingen.

5. Resultaten

5.1. Pedagogisch-didactische vaardigheden

De 101 deelnemende leerkrachten (alummi en LIO's) zijn in het totaal 149 keer geobserveerd. Zoals aangegeven zijn sommige leerkrachten drie schooljaren achter elkaar geobserveerd en hebben anderen een- of tweemaal meegedaan. In Tabel 5 is weergegeven welke scores er behaald zijn in de drie schooljaren op de ICALT als geheel en op de verschillende onderdelen. Er is duidelijk te zien dat de score over de jaren heen hoger wordt. Deze stijging hangt samen met het toenemen van de ervaringsjaren van de deelnemers die meerdere jaren achter elkaar mee hebben gedaan. Hoe de relatie precies verloopt en of er daarbij verschillen zijn tussen de academische en de reguliere groep komt in de multilevelanalyse aan de orde.

Ook is duidelijk zichtbaar dat de deelnemers op de 'makkelijkere' vaardigheden beter scoren dan op de 'moeilijkere' vaardigheden; op het creëren van een veilig en stimulerend leerklimate en op een efficiënte lesorganisatie wordt een score van rond de 3 gemiddeld behaald, terwijl er op het afstemmen van de instructie en de verwerking op verschillen tussen leerlingen en op het aanleren van leerstrategieën een score van rond de 2 gehaald wordt.

Tabel 5. Pedagogisch-didactische vaardigheden van reguliere en academische leerkrachten over de schooljaren 2014-2015, 2015-2016 en 2016-2017 ($N_{\text{lk}}=101$, $N_{\text{obs}}=149$)

	14-15		15-16		16-17	
	N	Gem (sd)	N	Gem (sd)	N	Gem (sd)
Reguliere pabo						
Veilig en stimulerend leerklimate	14	3.20 (.34)	39	3.11 (.39)	19	3.38 (.55)
Efficiënte lesorganisatie	14	2.94 (.42)	39	2.90 (.43)	19	3.32 (.57)
Duidelijke en gestructureerde instructie	14	2.86 (.31)	39	2.83 (.28)	19	3.15 (.40)
Intensieve en activerende les			39	2.62 (.42)	19	2.74 (.67)
Afstemmen van instructie en verwerking	14	2.05 (.61)	39	2.35 (.58)	19	2.66 (.67)
Leerstrategieën aanleren	14	2.02 (.66)	39	2.13 (.50)	19	2.25 (.56)
Somscore	14	15.43 (2.74)	39	15.92 (4.52)	19	18.47 (3.53)
Academische pabo						
Veilig en stimulerend leerklimate	9	3.06 (.27)	46	3.20 (.30)	22	3.27 (.45)
Efficiënte lesorganisatie	9	2.67 (.36)	46	2.93 (.37)	22	3.02 (.44)
Duidelijke en gestructureerde instructie	9	2.56 (.40)	46	2.87 (.39)	22	3.23 (.48)
Intensieve en activerende les			46	2.63 (.56)	22	2.83 (.55)
Afstemmen van instructie en verwerking	9	2.17 (.53)	46	2.23 (.59)	22	2.58 (.78)
Leerstrategieën aanleren	9	1.89 (.47)	46	2.07 (.57)	22	2.53 (.64)
Somscore	9	12.78 (4.32)	46	16.00 (4.03)	22	18.41 (3.95)

In Tabel 6 zijn de resultaten weergegeven van de multilevelanalyse van de (ontwikkeling van) pedagogisch-didactische vaardigheden van de leerkrachten. Uit de significante effecten in model 2, dat een betere fit heeft dan het lege model 1 ($\chi^2=26.96$, $df=3$, $p=.00$), is op te maken dat de pedagogisch-didactische vaardigheden zich niet-lineair, positief ontwikkelen maar volgens een model tot de derde macht. In model 3 (het covariatenmodel) blijkt alleen geslacht een significant effect te hebben ($N_{\text{man}}=12$, $N_{\text{vrouw}}=89$, $\chi^2=3.89$, $df=1$, $p=.04$). Vrouwelijke

leerkrachten hebben een hoger startniveau maar de groei over de maanden verschilt niet van de groei die mannen doormaken. Ook de variabelen die de context van de observatie beschrijven (het dagdeel, combinatiegroep, leerjaar, het vak dat gegeven werd en het aantal leerlingen) hadden geen significant effect op de vaardigheden. In model 4 is de opleiding toegevoegd. Uit dat model blijkt dat opleiding geen effect heeft op het niveau van de vaardigheden bij het verlaten van de opleiding (op tijdstip 0) maar wel op de groei. Leerkrachten met een academische opleiding laten een snellere groei (een steilere lijn) zien. Model 4 had een betere fit dan model 3 ($\chi^2=9.184$, $df=2$, $p=.01$).

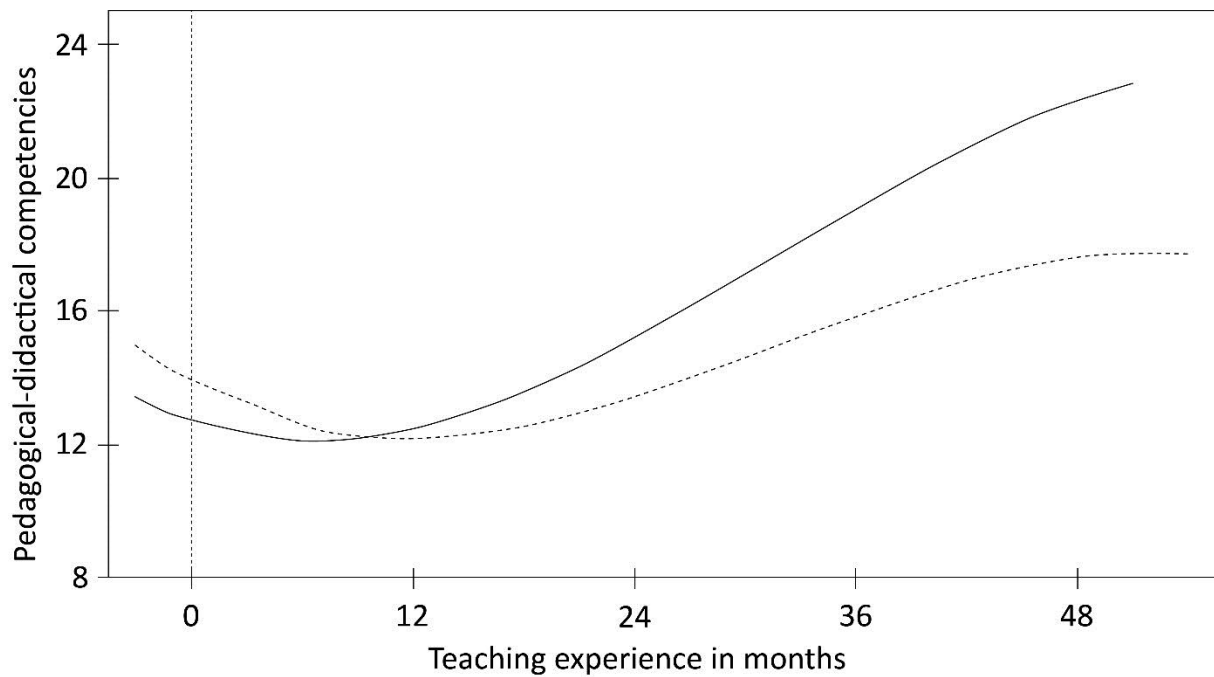
Tabel 6. Analyse van de (groei van) pedagogisch-didactische vaardigheden van reguliere en academische leerkrachten ($N_{\text{obs}}=149$, $N_{\text{kn}}=101$)

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
<i>Fixed part</i>								
Intercept	16.24	0.384	15.060	0.500	12.777	1.266	13.886	1.295
Werkervaring			**-.0266	0.096	-0.258	0.095	**-.0316	0.092
Werkervaring ²			**0.017	0.005	*0.017	0.005	**0.017	0.005
Werkervaring ³²			**-.0000	0.000	*-.0000	0.000	**-.0000	0.000
Geslacht					*2.500	1.271	2.163	1.268
Opleiding							-1.189	0.958
(regulier = referentie)								
Opleiding * werkervaring							**0.123	0.040
<i>Random part</i>								
Leerkraft level	6.560	2.518	13.690	2.592	13.189	2.515	12.409	2.320
Meetmoment level	11.214	2.172	5.001	1.008	5.003	1.018	4.378	0.891
-2*loglikelihood	842.615		815.654		811.763		802.579	

*: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$

In Figuur 7 zijn de groeilijnen van beide groepen weergegeven. Op de x-as is het aantal maanden werkervaring weergegeven, op de y-as de score op de ICALT. De gestreepte lijn geeft de ontwikkeling van de reguliere leerkrachten aan, de ononderbroken lijn de ontwikkeling van de academische leerkrachten. Gegevens over leerkrachten met een negatieve werkervaring zijn afkomstig van de LIO's. Bij het begin van hun carrière (tijdstip 0) verschillen beide groepen (academisch en regulier opgeleid) niet. Na een aanvankelijke daling (niet-significant) begint de vaardigheid te groeien waarbij de lijn van de academische leerkrachten steiler omhoog gaat dan de lijn van de reguliere leerkrachten.

² Het fixed effect van werkervaring is zeer klein (dichtbij 0) maar wel significant, de exacte waarde voor Werkervaring³ $\beta = -0.0002$ (SE= 0.00007).



Figuur 7. Groeicurve voor de pedagogisch-didactische vaardigheden van reguliere en academische leerkrachten ($N_{\text{obs}}=149$).

Zoals aangegeven in de inleiding geldt voor alle academische leerkrachten dat zij een vwo-opleiding gevolgd hebben ($N_{\text{obs}}=77$, $N_{\text{lkn}}=55$) en voor de meeste regulier opgeleide leerkrachten dat zij een havo of mbo vooropleiding hebben ($N_{\text{obs}}=57$, $N_{\text{lkn}}=38$). Slechts een klein aantal regulier opgeleide leerkrachten heeft een vwo-opleiding ($N_{\text{obs}}=15$, $N_{\text{lkn}}=8$). Vooropleiding hangt dus sterk samen met de opleiding tot leerkracht. Omdat er in de dataset wel 8 reguliere leerkrachten met een vwo-diploma aanwezig zijn is een aanvullende analyse uitgevoerd waarbij vooropleiding en opleiding beiden in de analyse zijn opgenomen. Dezelfde procedure als hiervoor is uitgevoerd alleen is er een extra model toegevoegd waarin de 3 onderscheiden groepen zijn ingevoerd (zie Tabel 7). Dit laatste model heeft een betere fit ($\chi^2=12.90$, $df=4$, $p=.01$) dan het voorgaande model en geeft aan dat vooropleiding samenhangt met de groei van pedagogisch-didactische vaardigheden.

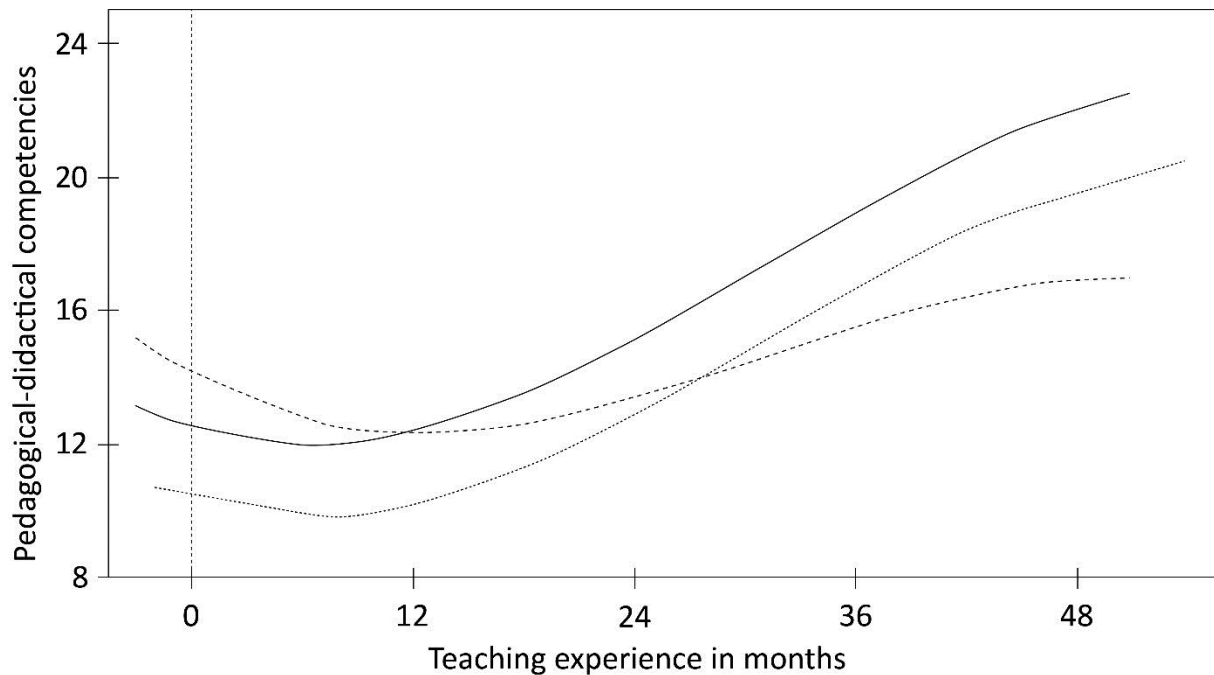
Tabel 7. Analyse van de (groei van) pedagogisch-didactische vaardigheden van reguliere en academische leerkrachten met toevoeging van de vooropleiding (N_{obs}=149, N_{lkn}=101)

	Leeg model		Model 1		Model 2		Model 4	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
<i>Fixed part</i>								
Intercept	16.24	0.384	15.060	0.500	12.777	1.266	14.064	1.347
Werkervaring			** -0.266	0.096	-0.258	0.095	** -0.318	0.095
Werkervaring ²			** 0.017	0.005	* 0.017	0.005	** 0.016	0.005
Werkervaring ³³			** -0.000	0.000	* -0.000	0.000	** -0.000	0.000
Geslacht					* 2.500	1.271	2.402	1.309
(Voor)opleiding								
(1.Regulier/havo/mbo=referentie)								
2.Regulier/vwo							-3.827	2.246
3.Acad./vwo							-1.624	1.017
2.Regulier/vwo * werkervaring							0.138	0.073
3.Acad./vwo*werkervaring							** 0.140	0.042
<i>Random part</i>								
Leerkracht level	6.560	2.518	13.690	2.592	13.189	2.515	13.213	2.435
Meetmoment level	11.214	2.172	5.001	1.008	5.003	1.018	4.396	0.893
-2*loglikelihood	842.615		815.654		811.763		798.860	

*:p <0.05, **:p <0.01

In Figuur 8 is zichtbaar gemaakt hoe de drie groepen zich ontwikkelen. In de figuur is te zien dat de academische leerkrachten (ononderbroken lijn) een snellere groei doormaken dan de reguliere leerkrachten met een havo/mbo-vooropleiding (gestreepte lijn). De lijn van de reguliere leerkrachten met een vwo-vooropleiding (gestippelde) loopt echter evenwijdig aan de lijn van de academische leerkrachten. De snelle groei lijkt dus meer bepaald te worden door de vooropleiding dan door de opleiding tot leerkracht. Het verschil tussen de ononderbroken (academisch) en de gestippelde lijn (regulier met vwo) is niet significant. Ook het verschil tussen de gestippelde (regulier met vwo) en de gestreepte lijn (regulier met havo/mbo) is (net) niet significant, waarschijnlijk vanwege het kleine aantal leerkrachten met een vwo-opleiding. Ook in deze figuur is wel het verschil tussen de ononderbroken (academisch met vwo) en de gestreepte lijn (regulier met havo/mbo) significant.

³ Het fixed effect van werkervaring is zeer klein (dichtbij 0) maar wel significant, de exacte waarde voor Werkervaring³ $\beta = -0.0002$ (SE= 0.00007).



Figuur 8. Groeicurve voor de pedagogisch-didactische vaardigheden van reguliere en academische leerkrachten, inclusief vooropleiding ($N_{\text{obs}}=149$).

5.2. Leerkracht-leerling relatie

Om te onderzoeken of leerkrachten met een academische opleiding tot leraar basisonderwijs verschillen van leerkrachten die de reguliere pabo hebben gevolgd in de relatie tussen leerkracht en leerling is bij leerkrachten en leerlingen met behulp van de VIL nagegaan hoeveel nabijheid van leerkrachten leerlingen ervaren, hoe nabij leerkrachten denken te zijn en wat in hun ogen de ideale situatie zou zijn. In Tabel 8 is weergegeven wat beide groepen gemiddeld ervaren. Omdat de werkervaring tussen beide groepen verschilt en bekend is dat nabijheid licht verandert naarmate men meer ervaren wordt is voor het vaststellen van het verschil tussen de groepen ook rekening gehouden met werkervaring. In geen van de analyses bleek werkervaring uiteindelijk een rol van betekenis te spelen. Op geen van de uitkomsten van de VIL bleek er een verschil tussen beide groepen te bestaan.

Tabel 8. Leerling-leerkracht relatie (zelfperceptie, ideaalbeeld en perceptie van leerlingen) van reguliere en academische leerkrachten.

	Regulier	Academisch	Effect v/d opleiding, inclusief werkervaring
Zelfperceptie	.34 (.19) N=35	.33 (.16) N=51	$F=.23$, $df=1$, $p=.64$
Idealbeeld	.60 (.11) N=35	.60 (.11) N=51	$F=.01$, $df=1$, $p=.94$
Perceptie van leerlingen (groepsgem)	.45 (.16) N=26	.38 (.13) N=31	$F=2.31$, $df=1$, $p=.14$
Werkervaring	18.91 (20.16) N=35	9.49 (16.73) N=51	$t=2.36$, $df=84$, $p=.02$

5.3. Resultaten van leerlingen

De resultaten van de leerlingen van academisch en regulier opgeleide leerkrachten zijn vergeleken op verschillende leerstofdomeinen. Om zoveel mogelijk leerlingen en toetsen mee te kunnen nemen is de niveau-aanduiding (I t/m V) als maat gebruikt. Volgens de handleidingen van de Cito-LOVS-toetsen krijgen leerlingen die een score hebben die de laagste 20% van de leerlingen behalen een score V, de 20% die daarboven zit krijgt een score IV en zo loopt de score verder op tot de beste 20% van de leerlingen die een score I krijgt. Leerlingen die in een jaar meer dan gemiddeld beter worden kunnen één of meerdere niveaus stijgen, leerlingen die in een schooljaar minder dan gemiddeld vooruitgaan dalen een of meerdere niveaus. Ontwikkelt een leerling zich gemiddeld dan blijft de leerling in hetzelfde niveau. Een goede leerkracht zou in principe kunnen bewerkstelligen dat leerlingen stijgen wat betreft hun niveau, bij een zwakke leerkracht zouden leerlingen kunnen dalen.

Uit geen van de analyses – ongeacht het leerstofdomein – blijkt dat de opleiding van de leerkracht effect heeft op de resultaten van leerlingen. Dit wordt geïllustreerd in Tabel 9 met de analyse van rekenen/wiskunde. De tabellen van de overige domeinen (technisch en begrijpend lezen en spelling) zijn in de bijlagen opgenomen.

Uit Tabel 9 blijkt dat de voortoets van de leerlingen een significante voorspeller is voor natoets voor het domein rekenen en wiskunde (model 1 en 2). De referentiecategorie in dit model is een niveauscore van I op de voortoets. Model 2 laat zien dat de kans om een niveauscore van I te behalen kleiner wordt naarmate de score op de voortoets slechter wordt. Met andere woorden, leerlingen die een niveauscore van II behaalden op de voortoets hebben 14.7% kans ($B=-1.755$, Odds= .173, $p=.147$) om een niveauscore van I te behalen op de natoets, leerlingen met een niveauscore van III, IV en V hebben respectievelijk 6.2% ($B=-2.723$, Odds= .066, $p=.062$), 1.1% ($B=-4.526$, Odds= .011, $p=.011$) en 0.0 %⁴ ($B=-6.974$, Odds= .001, $p=.001$) kans om een niveauscore van I te behalen op de natoets. De belangrijkste bevinding is dat de opleiding van de leerkrachten geen significante voorspeller voor de rekenpresentaties van de leerlingen als er ook een voortoets in de analyses is ingebracht.

⁴ De kans op het behalen van een niveauscore van I is voor leerlingen met een niveauscore van V op de voortoets zeer klein (bijna nul) maar wel significant. De exacte kans is $p=.0009$.

Tabel 9. De invloed van academische en reguliere leerkrachten op resultaten van leerlingen: rekenen/wiskunde ($N_{\text{kn}}=23$, $N_{\text{ln}}=644$)

	Empty model		Model 1		Model 2	
	B	SE	B	SE	B	SE
<i>Fixed part</i>						
Intercept posttestRW1	** -1.105	.186	*.480	.244	.315	.291
Intercept posttestRW2	-.005	.181	**2.249	.267	**2.084	.309
Intercept posttestRW3	** .806	.184	**3.769	.296	**3.602	.334
Intercept posttestRW4	**1.746	.198	**5.608	.345	**5.442	.377
Pretest RW2			** -1.762	.222	** -1.755	.222
Pretest RW3			** -2.728	.253	** -2.723	.253
Pretest RW4			** -4.533	.304	** -4.526	.304
Pretest RW5			** -6.979	.392	** -6.974	.392
Opleiding (regulier=referentie)					.415	.417
<i>Random part</i>						
Leerkracht niveau	.555	.208	.797	.290	.753	.280

*: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$

DEEL 3. TWEEDE DEELONDERZOEK: DE ROL IN DE SCHOOL

6. Theoretisch kader

In Nederland heeft het beroep van leerkracht primair onderwijs een lage status en is niet populair onder afgestudeerden van de middelbare school en uit rapporten van de overheid blijkt dat leerkrachten in het basisonderwijs moeite hebben om complexe vaardigheden uit te voeren, zoals het differentiëren tussen leerlingen (Ministerie van OCW, 2013). Een van de initiatieven die de Nederlandse overheid heeft ondernomen om de kwaliteit van het basisonderwijs te verbeteren en het beroep populairder te maken onder hoogopgeleide middelbare scholieren, is de opzet van op onderzoek gebaseerde lerarenopleidingen, de zogenaamde academische pabo's. Naast een focus op de rol van de leerkracht op het primaire proces in de groep (bv. instructie van het materiaal, werkverbintenis van de leerlingen, enz.) zijn deze opleidingen ook gericht op het verbeteren van de rol van de leerkracht in de schoolorganisatie en onderwijshervorming op een meer macroniveau (netwerk-academische-pabos.nl, 2013). Onderzoek heeft aangetoond dat leerkrachtactiviteiten zoals praktijkgericht onderzoek kunnen bijdragen aan de onderwijskwaliteit van een school (Zeichner, 2003). Gericht zijn op onderzoek (Cochran-Smith & Lytle, 2009) is dus een doelstelling van de meeste op onderzoek gebaseerde lerarenopleidingen: wanneer leerkrachten deze rol op zich nemen kan dat ook leiden tot meer doordachte onderwijsinnovaties.

6.1. Micropolitiek perspectief

De vraag blijft echter in hoeverre beginnende leerkrachten, afgestudeerd aan academische pabo's, deze leiderschapsrol (al) in hun schoolorganisatie vervullen. Onderzoek naar beginnende leerkrachten richt zich vooral op de ontwikkeling van hun vaardigheden in de groep (bijvoorbeeld Veenman, 1984), er is minder aandacht besteed aan de ontwikkeling van hun rol in de organisatie of, zoals Kelchtermans en Ballet (2002) het noemen, hun socialisatie in de organisatie. Dit socialisatieproces in een nieuwe werkomgeving (de school) is beschreven als een interactief proces tussen de leerkracht en de context van wederzijdse beïnvloeding (bijvoorbeeld Zeichner & Gore, 1990; Bullough & Knowles, 1991). Kelchtermans en Ballet (2002) omschrijven dit socialisatieproces als *'de betekenisvolle interactie tussen de beginnende leerkracht en de school als organisatie (met zijn verschillende actoren)'* (p. 106). Vooral bij het aannemen van een leidende rol kan dit socialisatieproces van belang zijn. Een nieuwe leerkracht zijn in een school gaat immers niet alleen om het leren

kennen van je leerlingen en het je eigen maken van allerlei processen in het klaslokaal, maar ook om het innemen van een bepaalde rol binnen het netwerk van actoren in de schoolorganisatie. Dit betekent dat men kennis moet maken met de bestaande tradities en normen en hiërarchische structuren tussen actoren en dat men moet onderhandelen over zijn eigen rol in deze nieuwe omgeving. Om inzicht te krijgen in hoe mensen zich gedragen in een organisatie, richt het micropolitieke perspectief zich op de belangen van de actoren in een organisatie als katalysator van dit gedrag (Ball, 1987; Blasé, 1991,1997). In het geval van beginnende leerkrachten richten deze belangen zich op de gewenste arbeidsomstandigheden: *'micropolitieke acties zijn acties die gericht zijn op het creëren, borgen of herstellen van de gewenste arbeidsomstandigheden'* (Kelchtermans en Ballet, 2002, p.108). Mogelijke belangen van beginnende leerkrachten in een nieuwe schoolomgeving zijn dan zelfbelangen, materiële belangen, organisatorische belangen, cultureel-ideologische belangen en sociale professionele belangen.

6.2. Deze studie

In deze studie richten we ons op de rol die beginnende leerkrachten aannemen in de schoolorganisatie. We vergelijken leerkrachten die zijn afgestudeerd aan een reguliere pabo met leerkrachten die zijn afgestudeerd aan een academische pabo aan de hand van de onderzoeksvraag; *verschilt de rol die leerkrachten innemen bij innovatieprocessen afhankelijk van het gevolgde opleidingsprogramma?* Aangezien het innemen van een bepaalde rol door leerkrachten wordt beïnvloed door de cultuur en de bestaande micropolitiek op de school waar ze werken, kijken we ook naar de (on)tevredenheid van de leerkrachten over aspecten van het beroep, dan wel de organisatie. Onze tweede onderzoeksvraag luidt dus: *Over welke aspecten van het beroep dan wel de schoolorganisatie zijn beginnende leerkrachten (on)tevreden en verschilt dit al naar gelang het door hen gevolgde opleidingprogramma?* Naast de zelfperceptie van de leerkrachten, hebben we ook hun leidinggevendenden gevraagd naar verschillen tussen de twee groepen leerkrachten. Onze derde onderzoeksvraag was hierbij: *Welke verschillen ervaren directeuren tussen regulier geschoolde leerkrachten en academisch geschoolde leerkrachten?*

7. Methode

7.1. Onderzoeksopzet deelonderzoek 2

Om de rollen die leerkrachten innemen in schoolorganisaties en de socialisatieprocessen die hieraan ten grondslag liggen, te onderzoeken, hebben we een interviewstudie uitgevoerd met twintig beginnende leerkrachten (tien academisch opgeleide leerkrachten en tien regulier opgeleide leerkrachten) en hun directeuren. De interviews vonden plaats op de school van de desbetreffende leerkracht of telefonisch. Gemiddeld gezien namen de interviews ruim een uur in beslag.

7.2. Instrumenten

Voor de interviews met de leerkrachten hebben we een interviewleidraad ontwikkeld gebaseerd op de vragenlijst van Canrinus et al. (2012) over werktevredenheid, professionele betrokkenheid (zowel bij het beroep als bij de schoolorganisatie) en self-efficacy aangevuld met vragen over de tevredenheid van de beginnende leerkrachten over de organisatie waar ze werkzaam waren en over hun rol bij onderwijsinnovaties. De uiteindelijke interviewleidraad voor de leerkrachten betrof vragen over (1) betrokkenheid bij het beroep, (2) self-efficacy, oftewel de mate van zelfvertrouwen in het eigen functioneren, (3) betrokkenheid bij de organisatie, (4) persoon-organisatie 'fit', (5) professionele ontwikkeling, (6) onderwijsinnovatie en schoolontwikkeling, (7) onderzoekende houding, en (8) de meerwaarde van academisch opgeleide leerkrachten (zie de bijlage voor de gehele interviewleidraad). Interviews met de leidinggevendenden betroffen met name (1) indicatie van team als leergemeenschap, (2) de rol van de leerkracht binnen het team en (3) overtuigingen wat betreft verschillen tussen leerkrachten naar gelang hun opleiding.

7.3. Analyses

7.3.1 Verschillende rollen van leerkrachten bij onderwijsvernieuwingen

Om de eerste deelvraag te beantwoorden hebben we een codeboom opgesteld om te zien welke verschillende rollen leerkrachten buiten de groep vervullen bij onderwijsvernieuwingen in de schoolorganisatie. We hebben hierbij onderscheid gemaakt tussen leerkrachten die optraden als onderzoeker, ontwerper of adviseur binnen deze onderwijsvernieuwing (zie Tabel 10 voor de gebruikte codeboom).

Tabel 10. Codeboom rol bij onderwijsvernieuwingen

Code	Beschrijving	Voorbeelden transcripten
Onderzoeken	Kennis inwinnen en/of data verzamelen en/of analyseren ten bate van onderwijsvernieuwing	Kijken op andere scholen, (quasi-) experimenteel onderzoek, literatuurstudie, analyseren citocijfers schoolbreed
Ontwerpen	Onderwijsvernieuwingen vormgeven door klas-overstijgend onderwijs te ontwerpen.	Ontwerpen van een leerlijn, - van klas-overstijgende lessen, - curricula
Adviseren	Het delen van kennis en vaardigheden in het kader van een klas-overstijgende onderwijsvernieuwingen	Schrijven van beleidsstukken/ protocollen, presenteren tijdens teamvergaderingen

Na het coderen van de fragmenten waarin leerkrachten aangaven een rol te spelen bij onderwijsvernieuwingen, hebben we de twee groepen leerkrachten (academisch en regulier geschoold) met elkaar vergeleken. Hierbij hebben we gekeken naar welke rol ze op zich namen en de invulling van deze rol.

7.3.2 Socialisatieprocessen van leerkrachten

Om de tweede deelvraag te beantwoorden hebben we gebruik gemaakt van het analyseschema van Kelchtermans en Ballet (2002). Hiertoe hebben we in eerste instantie fragmenten geselecteerd die de betrokkenheid bij het beroep dan wel de organisatie betreffen of fragmenten waarin de (on)tevredenheid van de leerkrachten over een aspect van de school of het beroep geuit werd (bv. voor- en nadelen van het beroep, redenen waarom men zich committeert aan dit beroep of deze organisatie, ervaren overeenstemming tussen de leerkracht en de organisatie(leden) etc.). Deze fragmenten hebben we ingedeeld in twee categorieën; fragmenten die het beroep betreffen dan wel fragmenten die de organisatie betreffen. Vervolgens hebben we per categorie de fragmenten ingedeeld aan de hand van vijf thema's waarbij we de vijf belangen die beginnende leerkrachten kunnen hebben in een nieuwe schoolomgeving (Kelchtermans en Ballet, 2002) als 'sensitizing concepts' (Charmaz, 2006) hebben gebruikt. Ten slotte hebben we per fragment gekeken of het om tevredenheid (voordeel of positieve opmerking) of ontevredenheid (nadeel of negatieve opmerking) gaat. Voor een overzicht van de codeboom over de mogelijke aspecten waar leerkrachten (on)tevreden over zijn zie Tabel 11 voor de codeboom over het beroep en Tabel 12 voor die over de organisatie.

Tabel 11. Codeboom voor de socialisatieprocessen van leerkrachten (beroep)

	Aansluiting beroep	Fit	Misfit
A1	Eigen kwaliteiten Kwaliteiten, vaardigheden en competenties passen bij het beroep leerkracht	Ik ben didactisch sterk Ik kan hier mijn creativiteit kwijt	Ik vind het bieden van structuur lastig Ik kan niet zo goed improviseren
A2	Materieel (perks) Waardering voor het beroep vanwege de bijkomende voordelen	Elke dag is anders Ik kan zelf invulling geven aan mijn werk Ik kan nog veel leren	Weinig carrièremogelijkheden De werkdruk is te hoog Laag salaris Geen intellectuele uitdaging
A3	Commitment Mate van commitment aan dit beroep	Ik haal veel voldoening uit mijn werk Dit is wat ik de rest van mijn leven wil doen	Ik zou dit geen 5 dagen willen doen
A4	Cultureel-ideologisch Visie, ideologie of interesse sluit aan op het beroep of komt overeen met dat van de beroepsgroep	Ik vind het leuk om... ...kinderen te helpen of iets te leren ...over ontwikkeling na te denken ...zo'n tastbare bijdrage te leveren aan een loopbaan	Over het algemeen zijn leerkrachten minder kritisch dan ik zou willen Ik mis de verdieping en het gesprek over goed onderwijs
A5	Sociaal-professioneel Goede samenwerking/ graag samenzijn met de actoren binnen dit beroep	Ik vind het contact met kinderen leuk	Er zijn helaas maar weinig mannen in het onderwijs

Tabel 12. Codeboom voor de socialisatieprocessen van leerkrachten (organisatie)

	Organisatie	Fit	Misfit
B	Commitment Betrokkenheid bij de school	Ik zou deze school niet in de steek laten voor een andere school	Ik kijk wel eens naar andere scholen Ik wil graag iets erbij (om mezelf te blijven ontwikkelen)
B1	Eigen kwaliteiten Kwaliteiten van de leerkracht worden gezien/ gewaardeerd	Er wordt optimaal gebruik gemaakt van mijn kwaliteiten Ik kan uitblinken	Er wordt nog weinig gebruik gemaakt van mijn kwaliteiten
B2	Materieel (faciliteiten) Toegang tot materiaal, geld, infrastructuur en tijd	Ik krijg ruimte om mezelf te ontwikkelen Er zijn genoeg computers op school voor mijn lessen	Studiedagen zijn onder de maat Ik zou graag een cursus doen, maar die ruimte is er niet
B3	Organisatorisch Baanzekerheid en positie in team	Ik kan dingen oppakken die ik leuk vind	Ik heb nog steeds geen vaste aanstelling
B4	Cultureel-ideologisch Visie sluit aan op die van collega's, ruimte om het onderwijs zelf in te richten	Christelijk onderwijs sluit goed aan bij mijn eigen inslag	Mijn collega's staan minder open voor vernieuwing Mijn collega's hebben een andere visie over hoogbegaafdheid dan ik
B5	Sociaal-professioneel (Werk)relatie met actoren binnen de organisatie	Ik kan het goed vinden met de directeur	Mijn duo is moeilijk over te halen om iets nieuws uit te proberen

Tijdens de indeling van de fragmenten zoals hierboven beschreven is een aantal rondes axiaal coderen doorgevoerd (Boeije, 2005) om de codeboom en het gebruik ervan betrouwbaar te maken. Twee codeurs hebben apart van elkaar tien interviews gecodeerd waarna de codering door beiden codeurs bekeken en besproken is tot overeenstemming was bereikt. Vervolgens hebben we per leerkracht een matrix gemaakt naar deze codeboom. Aan de hand van de matrices hebben we verschillen tussen leerkrachten onderzocht door te kijken op celniveau (bv., noemen academisch opgeleide leerkrachten andere zaken dan materiële fit of misfit met de organisatie?) en op matrix niveau (bv. ervaren academisch opgeleide leerkrachten op andere thema's een (mis)fit dan reguliere leerkrachten?).

8. Resultaten

Deze resultatensectie is opgedeeld in vijf delen. In het eerste deel beschrijven we welke rollen de leerkrachten innemen bij klas-overstijgende onderwijsvernieuwingen. In het tweede deel beschrijven we de ervaren (on)tevredenheid over het beroep van leerkracht. In het derde deel gaan we dieper in op de ervaren (on)tevredenheid binnen de huidige organisatie waar de leerkracht op het moment van het interview werkzaam is. In het vierde deel plaatsen we deze drie delen meer in context door een drietal casussen te bespreken. We geven op deze manier het complexe samenspel weer van de verschillende rollen en factoren die (on)tevredenheid binnen een beroep of organisatie kunnen oproepen. In het laatste deel laten we tot slot de leidinggevendenden van de leerkrachten aan het woord. We beschrijven wat zij benoemen als verschillen tussen academische en regulier opgeleide leerkrachten.

8.1. Verschillende rollen van leerkrachten bij onderwijsvernieuwingen

De meeste leerkrachten die we hebben geïnterviewd zijn betrokken bij onderwijsvernieuwingen op hun scholen (16 van de 20 leerkrachten). Dit aantal is iets hoger bij de academisch opgeleide leerkrachten (9 leerkrachten) dan bij de regulier opgeleide leerkrachten (7 leerkrachten). Als we kijken naar de rol van leerkrachten bij onderwijsvernieuwingen, zien we dat de rol van de adviseur het vaakst wordt opgepakt, wederom vooral door academisch opgeleide leerkrachten. De rollen onderzoeker en ontwerper komen minder vaak voor. Kwalitatief gezien vallen enkele verschillen tussen de twee groepen leerkrachten op. Binnen deze kleine groep respondenten lijken academisch opgeleide leerkrachten iets systematischer en kritischer informatie te verzamelen voor onderwijsinnovaties. Regulier opgeleide leerkrachten laten zich meer informeren door de praktijkkennis van collega's (al dan niet op andere scholen) of door min of meer toevallige kennisnames op bijvoorbeeld beurzen:

I: Je zegt van, je hebt een curriculum vernieuwing, eigenlijk daar een stuk voor geschreven, toch?

L: Voor hier, ja.

I: En waar baseer je dat stuk dan op?

*L: Op informatie van collega's en ervaring die ik opgedaan heb.
(Leerkracht van de reguliere pabo)*

Daarnaast voeren de academisch opgeleide leerkrachten vaker adviestaken uit op grotere schaal (dus ook bijvoorbeeld voor het bestuur) en lijken zij hierbij meer beleidsmatig en

onderbouwd te werk te gaan. Zo geven zes van de academisch opgeleide leerkrachten aan hun advies ook in een beleidsstuk te verwoorden

8.2. (On)tevredenheid met het beroep

In deze sectie houden we de indeling van het codeerschema aan (zie Tabel 11). We beschrijven (on)tevredenheid over: eigen kwaliteiten, materieel, betrokkenheid, cultureel-ideologisch en sociaal-professioneel.

8.2.1. (On)tevredenheid met het beroep: Eigen kwaliteiten

Over het algemeen ervaren leerkrachten zichzelf als vakbekwaam. Ze bevestigen dat hun vaardigheden en competenties goed passen bij het beroep leerkracht. Leerkrachten van de academische opleidingen noemden hierbij de academische vaardigheden als een kwaliteit die nuttig is voor het lesgeven:

Naja op het moment dat ik een leerling heb waarmee het niet goed gaat gedragsmatig of cognitief dan ga ik niet naar de IB-er rennen van hij doet het niet. Maar dan ga ik eerst observeren van wat gebeurt er nou werkelijk. Daarna ga ik iets proberen hoe reageert hij daarop vervolgens ga ik het bespreken ik zeg van goh dit en dit is me gebeurd. Kunnen we dat ideeën bedenken dan ga ik het uitproberen, evalueren en wat nieuws proberen. Die onderzoekscyclus zit er zo in gebakken dat je meteen in die cirkel rolt in plaats van dat je denkt oh hij doet het niet. En als je dat hebt die vaardigheden en kwaliteiten dan kan elk probleem zich voordoen groep breed en ook individueel maar ik kan het aanpakken. Ik kan vakliteratuur erbij pakken of gerichte hulp inroepen en alvast wat proberen en nog eens proberen en die tools heb ik allemaal gekregen omdat ik weet welke stappen ik moet doorlopen. Je kan nog zo veel. Ik bedoel je kan wel een heleboel interventies opschrijven en uit je hoofd leren maar daar schiet je niks mee op maar je moet weten welke stappen je moet doorlopen en dan kan je zelf het bedenkt. En je kan wel een heleboel les krijgen van hoe moet ik Engels aanbieden maar als ik weet hoe ik het aan moet pakken of merk dat Engels niet zo lekker loopt dan ga ik die cyclus door en kijken hoe ik het anders kan doen en uitproberen. En als je die cyclus hebt dan denk ik dat je een groot deel van de problemen zelf kan oplossen. (Leerkracht van de academische pabo)

8.2.2. (On)tevredenheid met het beroep: Materiële voor- en nadelen

De tweede categorie betreft de voordelen (bv. autonomie of aantal vakantiedagen) en nadelen (bv. hoge werkdruk of laag salaris) die het beroep met zich meebrengt. Ook hier vinden we

eensgezinde resultaten. Meer dan de helft van de leerkrachten vindt het beroep aantrekkelijk omdat het werk zo divers is. Geen dag wordt ervaren als hetzelfde en velen waarderen de vrijheid om zelf invulling te geven aan hun werkzaamheden. Ook over de negatieve kanten van het beroep zijn academische en regulier geschoolde leerkrachten het eens. Een groot deel van de leerkrachten vinden het beroep minder aantrekkelijk vanwege het salaris (11 van de 20) en de werkdruk (14 van de 20).

Opvallende verschillen tussen de twee groepen leerkrachten worden zichtbaar als het gaat om administratie. Een van de tien leerkrachten van de academische pabo noemt administratie als een minder aantrekkelijke kant van het beroep, terwijl dit door zes van de tien leerkrachten van de reguliere pabo wordt genoemd. Zo beschrijft een van hen:

Ja, ik denk dat iedereen dit als eerste zal noemen maar, soms is het, voelt het echt een beetje als administratief werk waarbij ik denk 'ja wat zijn nou echt de resultaten, die we hiermee halen door dit op te schrijven?' En dan heb ik het echt niet over de methodetoetsen invoeren zodat je aan het einde ziet wat iemand gemiddeld heeft gehaald maar ja, weet je, groepsplannen is ook heel belangrijk om te schrijven maar je kan na een zeker punt kun je zeggen 'Oke, en nu moeten we de stap naar de praktijk gaan maken' Waar er soms echt al een beetje wordt doorgedraafd en ja, weet je dan gaat het over of ik er netjes in heb gezet dat ik daar, zo vaak, zo goed aan werk en het moet allemaal SMART en het moet allemaal dan denk ik ja, ik weet niet, ja dat is dan gewoon een beetje doorgedraafd. En dat vind ik echt een nadeel. (Leerkracht reguliere pabo)

Daarnaast geven leerkrachten van de academische pabo eerder aan dat er te weinig ruimte is voor ontwikkelmogelijkheden, doorgroeimogelijkheden en cognitieve uitdaging (5 van de 10).

Dat ik dan zelf te weinig uitgedaagd word als in nadenken zeg maar, want je bent dus wel praktisch. Elke dag is anders en elke dag is niet zoals bedacht is, of tenminste er gebeurt altijd weer, iemand heeft een bloedneus of wat dan ook, maar er gebeurt iets. Dus ik mis gewoon de eigen uitdaging. Ja, maar dat geeft mij, natuurlijk, dat moet ik ook oplossen en dat doe ik ook, maar dat geeft mij dan te weinig, als persoon, niet leerkrachten in het algemeen en ik wil nu niet zeggen dat leerkrachten.. Lekker makkelijk die zitten achterover, maar voor mij als persoon was het gewoon te weinig uitdagend of mis ik gewoon dat stukje nadenken. (Leerkracht van de academische pabo)

Bij de leerkrachten van de reguliere pabo wordt dit maar een keer genoemd en wel door een leerkracht die naast de reguliere pabo ook een universitair diploma heeft. Ten slotte noemen vier van de tien leerkrachten van de academische pabo als nadeel binnen werken in het basisonderwijs, dat er te weinig bekend is over de academische pabo.

8.2.3. (On)tevredenheid met het beroep: Betrokkenheid

Tijdens de interviews noemden de leerkrachten ook vaak hun betrokkenheid bij het beroep. Zo gaven sommigen aan het beroep als een soort roeping te ervaren (b.v., *Ik wil al juf worden vanaf dat ik klein was*) en zeggen velen veel voldoening te halen uit hun werk. Echter, sommige leerkrachten gaven ook aan het beroep zeker niet hun hele leven te willen doen of het beroep graag te willen uitoefenen in combinatie met een ander beroep. Dit was iets wat vooral naar voren kwam bij de leerkrachten van de academische pabo (7 van de 10), terwijl de regulier geschoolde leerkrachten dit zelden verwoordten (1 van de 10).

[Waarom volg je een master momenteel?] Dat is meer toekomstgericht, voor als ik in de toekomst, ik ga niet de rest van mijn leven voor de klas, dat weet ik nu al. Ook omdat ik merk dat op ten duur, het contact met de kinderen blijf ik leuk vinden, alleen het blijft wel gewoon een vermoeiende baan. Dat vind ik nog steeds en je bent met heel veel dingen bezig die weinig met het lesgeven te maken hebben, zoals vergaderingen en gewoon de dingetjes er om heen, alle verslagen en zo. Ik merk soms, nu ik de master zo leuk vind, dat ik toch iets meer cognitieve uitdaging wil, dat je af en toe even ergens goed over na moet denken en dat is gewoon weinig. Je merkt ook met vergaderingen dat als je een keer met iets leuks enthousiast nieuws komt aanzetten, dat je dan soms al snel te snel gaat voor collega's. Niet voor allemaal natuurlijk, maar wel voor een hoop. (Leerkracht van de academische pabo)

8.3.4. (On)tevredenheid met het beroep: Cultureel-ideologisch vlak

Bij de cultureel-ideologische beweegredenen van leerkrachten zien we dat bijna alle leerkrachten het beroep op dit gebied aantrekkelijk vinden. Meer dan de helft van de leerkrachten zegt hierbij het vooral mooi te vinden om kinderen iets te leren. Verder worden vooral specifieke aspecten van het onderwijzen als aantrekkelijk genoemd, zoals leerlijnen uitzetten of groepsplannen maken. Daarbij waarderen veel leerkrachten dat ze iets kunnen betekenen in het leven van een kind. Het deel van de respondenten dat ontevreden is met het beroep op cultureel-ideologisch gebied (7 van de 20 leerkrachten), zegt kritiek te hebben op de rol van verschillende spelers in het onderwijsveld, bijvoorbeeld de inspectie, ouders of collega leerkrachten. Met name academische opgeleide leerkrachten beschrijven problemen

met collega's op cultureel ideologisch vlak (4 academisch geschoolde leerkrachten en 1 leerkracht van de reguliere opleiding met een wetenschappelijk diploma). Deze leerkrachten zijn dan met name ontevreden door een gebrek aan kritisch denken, het gebrek aan kennis en een te grote focus op regels, cijfers en de lesmethodes van collega's.

Ja, ja zeker. Ik had er niet zo van tevoren over nagedacht. Ik was niet bang dat de Pabo te weinig zou zijn of zo, maar als ik daar achteraf op terug kijk, vond ik het heel fijn dat zij toen ook, toen ik daar heen wilde, dat je gewoon een hele gedreven groep mensen hebt. Dat was gewoon, dat vond ik heel fijn. Dat je gewoon met elkaar daar over dingen kon hebben en ja, waar ik achteraf heel blij mee ben is dus dat je kritisch leert nadenken over dingen... Nou, als ik het nu zo mee maak met collega's, merk ik wel, en als ik dan met vriendinnen er ook over heb wat zij in de praktijk ervaren en mee maken, dan heb ik wel het idee dat het bij ons komt door de Academische PABO. Ja, dat je gewoon kritisch leert nadenken en dat je niet klakkeloos alles aanneemt, dat je niet alle trends maar klakkeloos opvolgt en dat je meer nadenkt over goed onderwijs. Ja, en dat mis gewoon wel heel erg in de praktijk. (Leerkracht van de academische pabo)

8.2.5. (On)tevredenheid met het beroep: Sociaal-professioneel vlak

Ook bij de laatste categorie, de sociaal-professionele aantrekkelijkheid van het beroep, gaven de beide groepen overeenkomstige antwoorden. Verreweg de meeste leerkrachten noemden het contact en werken met kinderen als iets wat hen aantrok in het beroep (16 van de 20 leerkrachten).

8.3. (On)tevredenheid met de organisatie

Ook hier hebben we de twee groepen leerkrachten vergeleken, ditmaal in wat zij aantrekkelijk of minder aantrekkelijk vinden aan de school waar zij werken. Als we allereerst kijken naar de betrokkenheid in het algemeen bij een school, zien we dat verreweg de meeste leerkrachten een hoge betrokkenheid en loyaliteit ervaren bij de school waar ze werken. Veertien van de twintig leerkrachten geeft aan bij deze school te willen blijven werken de komende tijd. Van de leerkrachten die wel eens denken aan het elders werken, zijn er acht die dat op de lange termijn willen doen en drie die op het moment van het interview wel eens kijken naar een andere school. Deze drie zijn alle drie leerkrachten met een academische pabo als achtergrond. In de komende paragrafen houden we weer de indeling aan van de codeboom (zie Tabel 12) om de (on)tevredenheid met de organisatie verder uit te diepen.

8.3.1. (On)tevredenheid met de organisatie: Waardering eigen kwaliteiten

Verreweg de meeste leerkrachten voelen zich gewaardeerd door hun collega's; deze komen naar ze toe voor advies, geven ze complimenten en uiten deze waardering (16 van de 20 leerkrachten). Met name de academisch geschoolde leerkrachten beschrijven daarnaast ook ontevredenheid op het gebied van waardering voor hun kwaliteiten. De helft van de academisch opgeleide leerkrachten benoemt dat hun kwaliteiten niet ten volle benut worden in deze organisatie. Zo wordt in een van de interviews het volgende besproken:

I: heb je het gevoel dat ze hier op school optimaal gebruik maken van jouw kennis en vaardigheden?

L: Nog niet denk ik

I: Hoe zou dat kunnen?

L: Door mij de ruimte te geven door op ten duur nog meer taken over te nemen van de gw'er of ib'er of mij meer zitting te laten nemen in bepaalde werkgroepen die wat abstracter werken binnen de organisatie. Ik doe nu wat hapsnap werk maar ik denk dat wanneer je mij daar de ruimte voor geeft om toch een bepaalde lijn in te gaan. (Leerkracht van de academische pabo)

8.3.2. (On)tevredenheid met de organisatie: Materiële voordelen en nadelen

Leerkrachten gaven in de interviews ook aan welke materiële zaken het werken op de school in kwestie aantrekkelijk maakten dan wel onaantrekkelijk. Hierbij kwamen zaken aan bod op het gebied van professionalisering (bv. de kwaliteit van studiedagen), financiële mogelijkheden in school (bv. voor goede lesmethodes), en hoe de school georganiseerd was (bv. welk administratief systeem gangbaar was). Waar tevredenheid over was, verschilde sterk per leerkracht en geen opvallende verschillen werden zichtbaar tussen de twee groepen. De kwaliteit van de professionalisering en de begeleiding die zij ervoeren als beginnende leerkracht werd door de meeste leerkrachten wel genoemd. Leerkrachten met een reguliere pabo als achtergrond zijn hier overwegend tevreden over (8 van de 10) maar plaatsen ook kanttekeningen bij hoe dit geregeld is bij hen op school (6 van de 10). Bij de leerkrachten met een academische pabo als achtergrond, is dit omgekeerd, drie leerkrachten geven aan tevreden te zijn over de ruimte voor professionalisering binnen de school en zeven leerkrachten plaatsen hier kanttekeningen bij.

8.3.3. (On)tevredenheid met de organisatie: Organisatorisch

Als het gaat om de zeggenschap en de zekerheid die de leerkrachten ervaren binnen de organisatie dan geven de meeste leerkrachten aan hier tevreden over te zijn. De helft van de leerkrachten waardeert het hebben van een vaste baan. Acht leerkrachten geven aan dat ze andere rollen in de school mogen vervullen en zeven leerkrachten geven aan dat ze hun collega's een bepaalde kant op kunnen sturen bij bijvoorbeeld onderwijsvernieuwingen. Ontevredenheid op deze gebieden komt veel minder voor. Drie leerkrachten geven aan geen baangarantie te hebben, twee leerkrachten geven aan wel andere rollen te willen vervullen maar daar geen tijd en ruimte voor te krijgen en drie leerkrachten geven aan dat ze weinig zeggenschap hebben in het team.

8.3.4. (On)tevredenheid met de organisatie: Cultureel-ideologisch vlak

Over het algemeen komen de leerkrachten overeen met hun collega's op cultureel ideologisch vlak. Zo beschrijven de leerkrachten dat ze tevreden zijn met de schoolcultuur op het gebied van normen en waarden en omgang met elkaar. Daarbovenop, beschrijft meer dan de helft van de leerkrachten overeen te stemmen met collega's op het gebied van onderwijsvisie en -ideologie. In totaal werd dit door 12 leerkrachten benoemd, 8 leerkrachten van de reguliere pabo en 4 leerkrachten van de academische pabo. Alleen op het gebied van visie op schoolontwikkeling en leerkrachtprofessionalisering ervaren meer dan de helft van de leerkrachten ontevredenheid. Zo beschrijft een van de leerkrachten:

Nou, ja ik vind dat ze dus, op zich gaan ze wel een digibord, dat hangen ze wel op. En er worden ook nieuwe methodes aangeschaft, nu ook weer voor muziek en zo. Ze gaan wel mee met nieuwe trends die er zijn, alleen het is meer mee gaan met de trends dan kritisch nadenken van 'goh, wat is onze visie en wat willen wij als school en wat denken wij wat nodig is voor beter onderwijs'? (Leerkracht van de academische pabo)

Dit kwam vooral ter sprake bij de interviews met de academisch opgeleide leerkrachten (7 van de 10) en in mindere mate ook bij de regulier opgeleide leerkrachten (4 van de 10). Opvallend bij dit laatste getal is dat onder deze vier regulier opgeleide leerkrachten, alle drie de leerkrachten vielen die het vwo als vooropleiding hadden voor de pabo.

8.4. (On)tevredenheid in context: Drie casussen

In dit deel van de resultatensectie hebben we een paar casussen van academische leerkrachten uitgewerkt. We hopen zo te beschrijven hoe de verschillende hierboven beschreven resultaten op elkaar kunnen inspelen om zo de complexiteit van eventuele (on)tevredenheid te tonen.

We hebben drie casussen uitgewerkt van academisch geschoolde leerkrachten: (1) een casus van een leerkracht die tevreden is met het beroep en de organisatie en die daarbij een voortrekkersrol binnen de organisatie inneemt, (2) een casus van een tevreden leerkracht die geen voortrekkersrol inneemt en (3) een casus van een leerkracht die een ontevreden is met de huidige organisatie.

8.4.1. Casus 1: Tevreden met de organisatie; voortrekkersrol

Tine is een vrouwelijke leerkracht van 24 jaar die sinds twee jaar haar diploma heeft van de academische pabo. Ze heeft haar eerste jaar als vaste invalkracht voor een bestuur gewerkt en heeft nu een vaste aanstelling op een school binnen dat bestuur. Ze heeft vervroegd een goede beoordeling gehad dus mag al doorstromen naar trede 4 (*een groot compliment*). Tine vertelt dat ze heel erg gewaardeerd wordt door haar collega's, de ouders van de kinderen en het bestuur. Ze vindt het werken op deze school erg interessant vanwege het bijzondere schoolconcept en vanwege het leuke team. Daarnaast krijgt ze ruimte voor professionele ontwikkeling door middel van het volgen van een master en mag ze bestuursbreed meewerken aan onderwijsinnovatie. In het interview verwoordt Tine hoe het bestuur en school haar uitdagen als academisch geschoolde leerkracht maar tegelijk haar de ruimte geven om te groeien als beginnende leerkracht:

En ik heb ook aangegeven ik ben bewust gelijk gaan werken na mijn opleiding want ik wil eerst ervaring opdoen en ook altijd bewust geweest van oké ik ben nu een startende leerkracht. En zo heeft het bestuur me ook beschouwd maar ondertussen kreeg ik ook wel eens dingen te doen zoals werkgroepen die eigenlijk niet zo passen bij een startende leerkracht maar die mij wel weer uitdagen. En ik weet ook. Ik heb ook gesprekken met bestuur. Ze willen de algemene directeur heeft ook gevraagd want ik ben niet de enige academische leerkracht van mijn studie binnen dit bestuur werkt. Nog een leerkracht en wij krijgen nu na de zomer gesprekken om te kijken of dat we binnen het bestuur iets op het gebied van onderzoek kunnen gaan doen. En daar heb ik wel bewust en daar is het bestuur ook goed in, zij laten ons eerst ervaren hoe het is voor de klas te staan. Maar ik weet dat ik straks ook nog de ruimte krijg om een master te gaan volgen en verder te ontwikkelen en binnen het bestuur mijn specialiteiten te ontwikkelen.

En ze geven ook aan dat ze ons daarom wel op die functie hebben aangenomen. En daarnaast waarderen ze ons ook als persoon. Maar zien ze ook van ja je bent ook voor het eerst leerkracht dat moet je ook nog even leren. En dat is wel heel fijn. Dus ja binnen dit bestuur hebben ze oog voor je professionalisering maar ook voor de persoon die je bent.

Wat betreft de minder aantrekkelijke kanten van het werken voor deze school noemt Tine een grote scheiding tussen het team; in de onderbouw zijn de leerkrachten oud en wat star en in de bovenbouw jonger en vernieuwender. Soms is het daardoor lastig om iedereen mee te krijgen, maar over het algemeen kunnen die verschillen ook heel interessant zijn:

ja ik denk dat we wel verschilletjes hebben maar dat zijn vaak praktische verschillen die juist leuk zijn om te kijken hoe we dat het beste kunnen doen, want dan zie je oh die doet dat en die dat. Nou laten we dat allemaal proberen.

Een ook waar ze botst met haar collega's blijft Tine positief zoals over de interpretatie van een onderzoek naar lezen:

Maar ik merkte wel verschil. Toen we het gingen bespreken. Over hoe je zo'n onderzoeksverslag leest. En mijn collega's dat is heel stom misschien maar dingen interpreteer je toch anders. Ik weet niet of dat altijd makkelijker is maar toen kwam er wel echt zo'n discussie dat ik zeg maar dat zit zus en zus en zo en keken me ze aan van waar heb jij het over. Maar ja dat was mijn eerste ervaring. [...] Nou over hoe getallen geïnterpreteerd moesten worden. En toen was ik wel kritisch naar mijn collega's toen dacht ik ja maar dit, hier schrik ik wel van. Dit staat zo en dit is wat er verwacht wordt. En ik denk oeh. En mijn collega's oh nou dat is toch boven de zoveel getallen is het goed. En dan denk ik nee als je goed kijkt naar verbanden dan klopt het niet. Dus ja we hebben veel werk aan de winkel. Maar dat is ook wel weer leuk.

8.4.2. Casus 2: Tevreden met de organisatie; geen voortrekkersrol

Eva is ook een vrouwelijke leerkracht van 26 jaar, zij heeft op het moment van het interview vier jaar werkervaring. Eva staat vijf dagen in de week voor haar eigen groep in de onderbouw en heeft naast haar diploma's van de academische pabo ook een universitaire master op het gebied van onderwijspedagogiek. Als Eva vertelt over het werk op haar school is ze heel positief, ze kan zichzelf zijn op deze school en ze heeft een goede band met het

team; als ze dingen voorstelt op een vergadering wordt daar altijd positief op gereageerd. Vooral met haar directe collega's die in dezelfde bouw werken als zij heeft ze een goede band en deelt ze eenzelfde visie. Ze mag haar onderwijs geheel naar eigen inzicht vormgeven en is steeds bezig het onderwijs in haar klas te vernieuwen. Daarnaast heeft ze een vast contract en zijn er mogelijkheden voor professionalisering. Bovendien is de ondersteuning van het onderwijs heel goed geregeld, zo zijn er onderwijsassistentes, twee intern begeleiders en lekkere koffie. Eva doet niet veel aan onderwijsinnovatie schoolbreed of bestuursbreed. Ze zit wel in een aantal werkgroepen maar ook daar richt ze zich op processen in de klas. Op de vraag of haar persoonlijke capaciteiten overeenkomen met wat van haar gevraagd wordt op school vertelt ze het volgende:

Ik denk dat dat wel oké is op deze school, want hier is ook wel de ruimte dat ik mijn eigen invulling kan geven aan lessen die ik doe. En als er iets georganiseerd wordt, ik zit in een aantal werkgroepen van hoogbegaafdheid en sociaal emotioneel en daar kun je natuurlijk wel in kwijt als je dat zou willen. [...] Nou ik vind het heel erg leuk om lesmethoden, zeg maar dingetjes te kunnen ontwikkelen, bijvoorbeeld voor de kinderen die al kunnen lezen heb ik een opdrachten boekje gemaakt bij een bepaald leesboekje, dat soort dingetjes vind ik heel erg leuk maar ik vind het ook leuk om mee te denken aan bijvoorbeeld het beleid voor hoogbegaafdheid, hoe gaan we daar mee op om deze school? Om daaraan mee te denken dat dat een goed stuk wordt zeg maar. [...] Ik wil nu nog niet dat ik daar voor echt verantwoordelijk ben maar ik vind het wel leuk om lid te zijn van de werkgroep die dat doet en daarover mee te denken.

I: Ja, en waarom zeg je ik wil daar nog niet verantwoordelijk voor zijn?

G: Nou dat vind ik altijd een beetje eng. Ja. Ik ben er altijd nog niet zo van overtuigd dat ik dat kan. En ik vind het ook moeilijk want ik heb dat ook nog niet zo heel vaak gedaan, zulke dingen. Maar dat vind ik ook heel leuk trouwens om te doen. Meer een beetje onderzoek gericht, bijvoorbeeld ik noem het de overgang van oktober, november, december kinderen naar groep drie, of die vervroegd of niet vervroegd doorgaan. En daar is school dan ook wel, die vinden het ook leuk als ik zoiets wil doen. Maar ja dan denk ik, ik heb niet zo veel tijd, dus dat schiet er dan een beetje bij in maar dat zit dan nog steeds een beetje in mijn hoofd dat ik dat dan een beetje wil doen.

In dit fragment laat Eva zien dat het innemen van een voortrekkersrol bij haar ook een kwestie van onzekerheid is en het maken van tijd. Bovendien geniet ze heel erg van de focus op haar klas. Eva geeft ook aan dat er bij haar op school meerdere academisch geschoolde

leerkrachten werken en dat ze dat ook aantrekkelijk vindt aan het werken op deze school, *een beetje gelijkgestemden qua denkniveau.*

8.4.3. Casus 3: Ontevreden met de organisatie

Niet iedereen ervaart tevredenheid op zoveel gebieden als Tine en Eva. Yvette is een vrouwelijke leerkracht van 26 met drie jaar werkervaring. Ze werkt op een school in de onderbouw en ervaart vooral ontevredenheid omtrent de visie van haar collega's, inclusief de directe collega's waar ze mee moet samenwerken. Ze heeft het idee dat ze zich, ook in het primaire proces van voor de klas staan, moet aanpassen aan haar collega's en dat ze het onderwijs dus niet zo kan vormgeven als ze zou willen. Dit kost haar veel energie.

Nou, ja, ik heb me dan verdiept in het kleuteronderwijs, heel erg. We werken dan nu met methodes en we hebben dan Schatkist en we hebben ons verdiept in een nieuwe methodes. We gaan nu voor Kleuterplein en daar sta ik als methode niet achter. Zoals nu dan ook, hebben we het thema kunst. Toen dacht ik al 'ik ben benieuwd hoe dat uitgevoerd gaat worden', want het is dan ook nog zo dat iedereen een thema, we hebben vijf kleuterklassen in totaal, dat iedere collega dan af en toe een thema voorbereid voor de andere groepen in verband met tijdbesparing. Dus dat moeten dan natuurlijk werkjes worden wat lekker productief is en snel gedaan kan worden. [...] Ja, en wat gebeurt er dan? Wat ze dan als werkje bijvoorbeeld bedenken is de Mona Lisa, die ga je dan met z'n alle bekijken op het digibord en dan ga je dat printen waarbij alleen het hoofd en de armen er zijn en dan mogen zij dat af gaan maken. Dat vind ik prima in groep 7 of 8, maar waarom bij de kleuters? En ik vind het ook nog is iets dat heel mooi kunst is zeg maar. Eigenlijk is het ook zo dat je niet dezelfde werkjes wilt dus je wil dat ze hun eigen draai eraan gaan maken, dus je verbiedt ze eigenlijk om iets na te maken. Je legt ze eigenlijk op om iets ja, te verpesten zeg maar. Dat vind ik dan dus lastig zeg maar en dat kost me dan energie. Ik heb het uiteindelijk ook niet gedaan. Maar dat past dan niet bij mijn gedachten en soms vind ik dat dan wel lastig om precies te verwoorden waarom ik het niet vind. Meer dat je dan qua gevoel hebt van, dit klopt niet hier zo. En dat vind ik moeilijk. [...] Dus dan als je iets anders wil doen moet je meteen hele goede woorden kunnen vinden om te kunnen verantwoorden waarom je iets anders doet. Dan krijg je vaak ook nog een discussie, dus dat is niet altijd mogelijk.

Wat Yvette aantrekkelijk vindt aan het werken op deze school is het werken met de kinderen zelf, ze haalt heel veel voldoening uit het helpen van kinderen om zich prettig te voelen in de klas. Daarnaast is er een heel goede directeur in de school aanwezig die heel integer is en echt

klaarstaat voor zijn personeel. Alle randvoorwaarden om goed onderwijs te kunnen geven zijn dan ook aanwezig:

Ik moet heel eerlijk zeggen dat toen ik hier solliciteerde, dacht ik 'ik ben hier met een half jaartje weer weg', maar ik werk hier nog steeds, een lange tijd. Wat hier, ik was niet zo positief net, maar wat hier wel heel fijn is, is dat het geweldig georganiseerd is qua organisatie. Alle randvoorwaarden; als leerkrachten hebben wij het hier super goed, dankzij de directeur. Die denk heel erg aan zijn personeel, is heel integer. [...] Hij heeft alles gewoon goed op orde en dat maakt wel gewoon dat je goed voor de klas kunt staan zeg maar. Dat je niet daar druk over hoeft te maken. Je weet gewoon dat alles goed geregeld is.

Deze drie cases laten zien dat de ervaren (on)tevredenheid binnen een organisatie heel verschillend kan zijn per leerkracht en van verschillende dingen kan afhangen.

8.5. Verschillen tussen reguliere en academische leerkrachten volgens directeuren

Bovenstaande verschillen tussen regulier opgeleide leerkrachten en academische opgeleide leerkrachten worden niet alleen ervaren en benoemd door de betreffende leerkrachten zelf, maar ook door hun leidinggevendenden. Zo beschrijven veertien van de achttien geïnterviewde directeuren een verschil in houding tussen de twee groepen leerkrachten. Acht van hen beschrijven de houding van academisch opgeleide leerkrachten als een onderzoekende en kritische:

[over de meerwaarde academisch geschoolde leerkrachten] Ja, de meerwaarde is dat je de boel scherp houdt en dat je denk ik als team een meer onderzoekende houding zult hebben. Dat denk ik wel. Dat wetenschappelijk geschoold, dat je meer gericht bent op evidence-based onderzoek, dat soort dingen. Dat je niet zomaar iets voor zoete koek aanneemt, maar dat je denkt van oké waar staat dat dan en hoe dan.

Vijf van de directeuren beschrijven het verschil in houding meer vanuit een verschil in focus, die met name zichtbaar wordt in de manier waarop wordt gekeken en gepraat over onderwijs. Academische leerkrachten gaan in hun beschrijving minder uit van (onderbuik)gevoel, maar laten zich meer sturen door bestaande kennis en theorie. Een van de directeuren benoemt bijvoorbeeld:

... hun passie ligt veel meer bij dat onderzoeken en 'hoe zit dat nou in de theorie' dus zij zijn daar veel meer gespitst op. Wat maakt dat je hele andere gesprekken en hele andere invalshoeken hebt. De anderen zijn vrij praktisch ingesteld, 'we gaan doen en uitvoeren en wie doet wat', terwijl als je dan toch vanuit onderzoek kijkt, ben je daar echt nog niet. Dan ga je eerst even terug van 'wat zegt de theorie'. En dat is denk ik de meerwaarde. Daarin zien wij wel heel erg het verschil, dat zij dan zeggen 'oke prima, dit willen we oplossen, dit is het vraagstuk, maar we gaan eerst even theorie bij elkaar sprokkelen, voordat we gaan kijken naar visie ontwikkelen'.

Deze houding komt met name tot zijn recht in situaties waarbij wat meer afstand of een 'helicopterview' gewenst is (vier keer genoemd), wanneer diepgaander nadenken nodig is (zeven keer genoemd), bijvoorbeeld wanneer wat meer beleidsmatig moet worden nagedacht (vier keer genoemd). Een van de directeuren geeft hierbij het volgende voorbeeld:

[De meerwaarde is te zien] in het analyseren van resultaten van kinderen. Het maken van schema's overzichten, wat misschien wat dieper in de materie duiken van de waarom vraag. Joh hoe komt het nou dat. De grondslag. En joh zoek dat is uit. Dat verwacht ik van academische geschoolde dus eigenlijk het wat hoger denkniveau op het leergebied. Om dingen te kunnen analyseren, uit te gaan zoeken, plannen ontwikkelen nou soms beleidstukken schrijven.

Deze diepgaande en theoretische aanpak is overigens niet altijd op zijn plek. De meer praktische houding van regulier opgeleide leerkrachten komt bijvoorbeeld beter tot zijn recht wanneer pragmatisch en organisatorisch gewerkt moet worden. Zeven van de achttien leidinggevendenden benoemen deze praktische instelling als een meerwaarde van reguliere leerkrachten. Zo beschrijft een van de directeuren:

[Die praktische instelling merk je bijvoorbeeld al bij zoiets als] simpele klassenorganisatie, hoe je dat even snel regelt, in groepjes plaatsen. Daar zie je dat, nou dat heb ik dan gezien, dat een universitair opgeleide student daar schema's voor maakt en dat uitdenkt, terwijl een andere leerkracht zegt 'joh, dat doe je zo en zo'. Heel simpel basaal iets en de ander is veel meer van het uitdenken, hoe en wat, het moet meer onderbouwd worden en de ander is meer een doener en die doet het gewoon.

DEEL 4

9. Conclusies en discussie

Wie leerkracht wilde worden ging vanaf 1985 naar de pabo. Alleen met deze hbo-opleiding kon destijds de bevoegdheid gehaald worden om dat beroep uit te oefenen. De instroom bestond in het begin voornamelijk uit havo- en vwo-scholieren, maar geleidelijk stroomden er ook steeds meer mbo-ers in, afhankelijk van de vraag op de arbeidsmarkt. Onder andere – maar niet alleen – hierdoor veranderde de status van het beroep, de leerkracht stond steeds minder op een voetstuk, de salariëring ten opzichte van andere (hbo)beroepsgroepen was en is laag, mogelijkheden tot het maken van een carrière zijn beperkt en – volgens sommigen – daalde het niveau van het onderwijs. De beroepsgroep zelf geeft aan dat het werk zwaar is en steeds meer verantwoordelijkheid vraagt, dat ze minder autonomie voelt en er steeds minder vertrouwd wordt op hun competenties. In dit krachtenveld – met opnieuw een tekort aan leerkrachten in zicht – ontwikkelen zich de academische opleidingen tot leraar basisonderwijs. In deze studie richten we ons specifiek tot de zes opleidingen die opleiden tot bi-diplomerende en die gevormd worden door een integrale samenwerking tussen een universiteit en een of meer hogescholen. Hoewel deze opleidingen hun eigen accenten hebben komen zij op hoofdlijnen zoveel overeen dat zij een gemeenschappelijk uitstroomprofiel gedefinieerd hebben waar alle alumni aan voldoen. In deze zes opleidingen worden studenten tot leerkrachten opgeleid die een wetenschappelijke kennisbasis, academische vaardigheden en een academische en beroepsgerichte oriëntatie hebben. De verwachting is dat deze leerkrachten naast en aanvullend op hun rol als leerkracht een positieve bijdrage kunnen leveren aan schoolontwikkeling. De opkomst van deze opleidingen roept ook verschillende vragen op: kan dit zonder in te leveren op kwaliteit van het functioneren voor de groep, werken deze leerkrachten niet teveel uit het hoofd in plaats van uit het hart, gaan ze wel voor de groep, blijven ze voor de groep, lukt het hen om die rol te krijgen en te nemen, en hoe kijken andere leerkrachten daar tegenaan?

Een aantal van deze vragen staat centraal in dit onderzoek, met als overkoepelende onderzoeksvraag: *In hoeverre onderscheiden afgestudeerden van de academische pabo zich van pabo-afgestudeerden in hun functioneren in de dagelijkse praktijk in de klas en de school en in hun effect op de resultaten van leerlingen?*

Het onderzoek bestaat uit twee delen. Voor het eerste deel zijn beginnende academische en reguliere pabo alumni en LIO's gevolgd in hun groep, voor het tweede deel zijn interviews

afgenomen met alumni en hun directeuren. Het responspercentage van het onderzoek is laag, onder andere vanwege de criteria die voor deelname waren opgesteld zoals dat de leerkracht minstens 2 dagen vast voor een eigen groep moest staan, maar ook vanwege het feit dat er van veel alumni geen actueel emailadres bekend was bij de instelling waar ze hun diploma hebben gehaald. Bij de discussiepunten wordt hier nog nader op ingegaan.

Resultaten uit het eerste deelonderzoek laten zien dat voor wat betreft het functioneren in de groep er geen verschil is gevonden voor de relatie tussen leerkracht en de leerlingen; academische en reguliere leerkrachten beoordelen hun relatie met hun leerlingen hetzelfde en ook de leerlingen laten geen verschil zien. Met andere woorden, van een academische leerkracht ervaren leerlingen in de praktijk net zo veel nabijheid, steun en gezelligheid als van een leerkracht van een reguliere pabo.

Kijken we naar de pedagogisch-didactische vaardigheden van beide groepen, dan zien we wel een verschil. Bij aanvang, in hun eerste jaar dat ze voor de groep staan, nog niet. Dan zijn beide groepen leerkrachten voornamelijk bezig met overleven. Daarna zien we echter de academisch geschoolde leerkracht sneller groeien. Deze leerkrachten bereiken in de eerste 4 jaar van hun loopbaan sneller het niveau van een gevorderde leerkracht waarbij moeilijkere vaardigheden (afstemming van instructie, differentiatie, aanleren van strategieën) zichtbaar zijn. Overigens is dit voor een aanzienlijk deel ook toe te schrijven aan de vooropleiding; ook de vwo-scholier die de reguliere pabo heeft gedaan laat een snellere groei zien die vergelijkbaar is aan die van de academische alumni. In navolging van het onderzoek van Impedovo en Khatoon Malik (2016) is te zien dat de ontwikkeling niet helemaal aan het begin van de loopbaan start maar pas na een aantal maanden. Zij verklaren dat door aan te geven dat het even duurt voordat reflecteren echt invloed heeft op het handelen in de groep.

Het verschil in groei tussen beide groepen leidt vooralsnog niet tot verschillen in leerlingresultaten. Daarbij moet wel worden aangetekend dat de analyse met betrekking tot de leerlingresultaten vanwege de versnipperde dataset zeer globaal was.

Resultaten uit het tweede deelonderzoek laten zien dat voor wat betreft het functioneren buiten of boven de eigen groep eveneens zowel overeenkomsten als verschillen zichtbaar zijn. Voor beide groepen geldt dat zij vanuit een zekere roeping het onderwijs in gegaan zijn (onderzoeksvraag 2: aspecten van het beroep). Iets betekenen in het leven van kinderen is voor hen de belangrijkste drijfveer. Academische leerkrachten geven echter vaker dan reguliere leerkrachten aan dat ze niet hun hele leven hetzelfde werk willen blijven doen en dat

ze ontevreden zijn over het gebrek aan doorgroeimogelijkheden. Waar ze niet in verschillen is de algemene waardering van het beroep: het werk is afwisselend, maar het salaris te laag en de werkdruk te hoog. Overigens verschillen beide groepen wel van mening over de rol die administratieve handelingen daarbij spelen. De academische leerkrachten ervaren aanmerkelijk minder druk door administratie. Mogelijk kost hen dat minder moeite en/of zien ze er meer de waarde voor het lesgeven van in waardoor het niet als ‘iets erbij’ wordt ervaren, maar als een onlosmakelijk deel van het beroep.

Beide groepen leerkrachten houden zich op de een of andere manier bezig met innovatie in hun eigen school (en de academische soms ook op bestuursniveau, onderzoeksvraag 1: rol bij innovaties), meestal in de rol van een adviseur, minder als ontwerpen of onderzoeker. Hun aanpak verschilt wel; de academische leerkrachten verzamelen op een systematische en kritische manier informatie, die ze vervolgens beoordelen en gebruiken voor het onderbouwen van een voorstel of een besluit. Reguliere leerkrachten verzamelen informatie meer willekeurig en ad hoc; ze horen iets van een collega, komen iets tegen op internet of op een beurs. Dit verschil lijkt ook door te werken in wat een deel van de academisch opgeleide leerkrachten zegt over hun collega's (dat ze een gebrek aan kennis hebben, niet kritisch zijn en te veel gefocust op regels, cijfers en methodes) en over professionalisering, begeleiding en visie van hun school (het is te weinig onderbouwd en dingen worden soms zomaar aan- en overgenomen (onderzoeksvraag 2: aspecten van de schoolorganisatie)). Een kritische noot daarbij komt van de directeuren die de capaciteiten van de academische leerkrachten waarderen, maar wel aangegeven dat de praktische en pragmatische houding en aanpak van de reguliere leerkracht ook een voordeel kan zijn als het gaat om even snel iets organiseren (onderzoeksvraag 3: ervaring directeuren).

Al met al zien we een groep academische leerkrachten die wat betreft de kern van het beroep – het onderwijs verzorgen aan leerlingen in hun groep – niet heeft ingeboet aan kennis, vaardigheden en houding die nodig is in de groep. Ook de reguliere leerkrachten laten hierin een relatief hoog niveau zien. Daarbij moet natuurlijk wel vermeld worden dat het responspercentage relatief laag was (zie ook pagina 60), wat erop kan duiden dat alleen leerkrachten (in beide groepen) die sterk genoeg in hun schoenen staan aan het onderzoek hebben deelgenomen. Naast hun taak als leerkracht voor de groep zijn zowel academische als reguliere leerkrachten betrokken bij onderwijsvernieuwingen op de eigen school. Het is vooral de aanpak daarvan die lijkt te verschillen.

Deze conclusies leiden tot een aantal methodologische en inhoudelijke discussiepunten ten aanzien van dit onderzoek en ten aanzien van het opleiden, inzetten en functioneren van academische leerkrachten.

Belangrijke kanttekening bij het hier gepresenteerde onderzoek is dat het onderzoek niet geheel uitgevoerd kon worden volgens de methode zoals deze op voorhand was ontworpen vanwege problemen met het werven van de respondenten. Vanwege de arbeidsmarkt bij de start van het onderzoek hadden heel veel beginnende leerkrachten geen baan of een zeer tijdelijke of te kleine aanstelling om aan het onderzoek deel te mogen nemen. De opzet van gematchte paren was daardoor niet haalbaar. Ook zijn de resultaten – deels – gebaseerd op cross-sectionele data en niet geheel op longitudinale data, zoals was gepland. Vanwege deze problemen met de betrouwbaarheid en de validiteit moeten we de resultaten dan ook voorzichtig duiden. Ten slotte zijn de onderzoekers van dit onderzoek betrokken bij twee academische opleidingen tot leerkracht. Vanuit evaluatieperspectief heeft onafhankelijkheid van de onderzoekers ten opzichte van het object van de evaluatie de voorkeur. Dit onderzoek is echter een eerste aanzet tot het volgen en waarderen van de academische leerkracht.

Vanwege de nog lopende initiatieven in het veld zal verder onderzoek noodzakelijk zijn en blijven, onder andere naar hoe de academische leerkracht zich verder ontwikkelt.

Sterk punt van dit onderzoek vinden we dat het een van de eerste onderzoeken is die systematisch het functioneren van deze doelgroep in de volle breedte van het beroep bestudeert en niet slechts enkele deelaspecten. Van der Wal-Maris (2018) en Baan (2017) bijvoorbeeld kijken in hun onderzoek specifiek naar het doen van onderzoek door een academische leerkracht. Dit deelaspect is weliswaar belangrijk, maar een leerkracht besteedt slechts een fractie van de tijd aan onderzoek en uiteindelijk wordt de leerkracht voornamelijk beoordeeld op zijn/haar functioneren in de groep. Een goede onderzoeker die voor de groep niet functioneert heeft in het werkveld geen meerwaarde.

Dit brengt ons vervolgens bij de meer inhoudelijke discussiepunten, die betrekking hebben op de opleidingen voor leerkrachten, de persoonlijke ontwikkeling van de leerkracht, en de rol van het werkveld.

De zes nieuwe opleidingen lijken in termen van kwantiteit inderdaad een nieuwe doelgroep te trekken bestaande uit scholieren die niet (meer) voor de reguliere pabo kiezen. Deze academische opleidingen trekken meer vwo-ers voor het beroep van leerkracht. Zoals uit het onderzoek blijkt is dit een doelgroep die laat zien zich pedagogisch-didactisch sneller te ontwikkelen en die meer een voortrekkersrol in de school neemt, waarbij ze ook kritischer

zijn over hoe de kwaliteit van het onderwijs verbeterd kan worden. Nogmaals: dit laatste geldt ook voor de vwo-ers die naar een reguliere pabo gaan, alleen zijn dat er in de loop van de jaren minder geworden. De academische pabo bewijst dus haar waarde vanwege het feit dat nu meer vwo-ers – via die opleidingen – voor het beroep van leerkracht kiezen. Ook hierbij past wel een kanttekening: met de huidige omvang biedt dit geen afdoende oplossing voor het aankomend lerarentekort.

In termen van kwaliteit laten de resultaten zien dat academische leerkrachten hun aanvullende rollen vervullen zonder dat dit ten koste van hun hoofdtaak gaat. Wat deze aanvullende taken daadwerkelijk opleveren is echter nog niet vastgesteld; levert de extra denkkraft in scholen en de kritische houding ten opzichte van onderwijs nu ook beter onderwijs op? Wordt het onderwijs in de groepen en het leren van leerlingen er beter van? In de eigen groep van de academische leerkracht is in ieder geval nog geen grotere winst te zien in vergelijking met leerkrachten die een reguliere opleiding hebben gehad. Wel is de groei van academisch opgeleide leerkrachten (en van vwo-ers) sterker. Komt dat door de academische vorming binnen de universiteiten (onderzoek, kritische houding) of door de vooropleiding? Wellicht een combinatie van de twee? Vanwege de verweving van opleiding en vooropleiding is dit zeer moeilijk te onderzoeken. Omdat er nog relatief weinig leerkrachten academisch worden opgeleid en zolang de vraag naar effecten op het leren van leerlingen nog onbeantwoord is, is de vraag naar gewenste toekomstige ontwikkelingen nog moeilijk te beantwoorden. Zouden we naar meer academisch opgeleide leerkrachten toe moeten, of willen we zelfs dat alle leerkrachten academisch opgeleid worden? Is dat sowieso haalbaar in deze tijden van een lerarentekort? Is diversiteit in teams (hier: een mix van regulier opgeleide en academisch opgeleide leerkrachten) de gewenste situatie, en zo ja, wat is dan een goede verhouding? Dit onderzoek wijst uit dat ook regulier opgeleide leerkrachten het goed doen in de groep. Is een kritische massa aan academische leerkrachten, die dan met elkaar en met anderen inhoudelijk kunnen sparren, vereist voor het bereiken van een meerwaarde? Allemaal vragen die ons inziens pas te beantwoorden zijn als het aandeel academische leerkrachten dat werkzaam is in het onderwijs aanzienlijk is toegenomen. Niet alleen door het bestaan van de zes academische pabo's die opgezet zijn volgens het principe van bi-diplomering stijgt het aantal academische leerkrachten; er zijn inmiddels tal van (aanvullende) opleidingen die tot dezelfde kwalificatie leiden. In hoeverre de resultaten van dit onderzoek ook opgaan voor leerkrachten die via een ander opleidingstraject hetzelfde niveau behalen is een interessante vraag voor vervolgonderzoek. Ook onderzoek naar de loopbaan, of verschillen in de loopbaan, van studenten van een academische pabo en leerkrachten die na de hbo-pabo later in hun loopbaan

een academische vervolgopleiding volgen is interessant; verdwijnen leerkrachten die op enig moment een academisch diploma halen sowieso uit de onderwijspraktijk of is die kans groter bij leerkrachten die van het begin af aan gekozen hebben voor een academische pabo?

Voor nu lijkt de meest relevante vraag hoe de nu werkzame en aankomende academische leerkrachten het best kunnen worden ingezet in het onderwijs belangrijker. Het tweede deelonderzoek liet duidelijk zien dat een match tussen kennis en persoonlijke ambities van de academische leerkracht enerzijds en de ambities van de school wat betreft innovatie en schoolontwikkeling anderzijds van belang is. Soms is die match er wel, soms niet. Voor de solliciterende academische leerkracht betekent dit dat zij expliciet zouden kunnen navragen welke mogelijkheden ze in een school zouden kunnen krijgen, hoe er binnen de school tegen innovaties aangekeken wordt, of er de laatste jaren aan schoolontwikkeling is gewerkt, maar ook of er op school/bestuursniveau functiedifferentiatie is, of men gebruik maakt van leraar B of C-schalen. Leerkrachten hebben in deze tijd van een lerarentekort ook meer mogelijkheden om zelf het initiatief te nemen voor het zoeken naar een passende plek. Een goede match vergroot de meerwaarde van de academische leerkracht en kan deze wellicht voor langere tijd behouden voor het vak.

Ook scholen en schoolbesturen moeten werken aan een goede match tussen school en leerkracht. Scholen die een duidelijke agenda hebben voor schoolontwikkeling en innovatie zijn waarschijnlijk aantrekkelijk voor academisch geschoolde leerkrachten. Het hebben van een helder aannamebeleid en expliciet kunnen aangeven welke rollen een academisch opgeleide leerkracht kan innemen in de school speelt waarschijnlijk ook mee. Er bestaan goede matches, wijst dit onderzoek uit, en het verdient aanbeveling om goede voorbeelden van rollen en taken die een academische leerkracht kan innemen binnen het werkveld te delen. Dat kan gaan om zowel onderzoeksmatig denken, kijken en werken in de groep als om praktijkgericht of wetenschappelijk onderzoek in de school. Het kan ook gaan om het geven van advies, gebaseerd op kleinschalig onderzoek en/of wetenschappelijke literatuur. Vanuit het personeelsbeleid in scholen en besturen zouden personeelsleden (tijdelijke) innovatiegerichte taken kunnen krijgen. Sommige academische leerkrachten kunnen een – werkdrukverlichtende – rol spelen bij het analyseren van resultaten of het ontwikkelen van beleid. Deze mogelijkheden zijn er momenteel in het onderwijs al wel, maar kunnen vaak nog beter worden ingezet in scholen en besturen. Niet altijd zijn daar extra financiële middelen (tijd) voor nodig; beschikbare tijd voor professionalisering of duurzame inzetbaarheid kan op zo'n manier besteed worden dat de leerkracht zijn specifieke vaardigheden kan inzetten.

Literatuur

- Adams, R.D. (1982). Teacher development: a look at changes in teacher perceptions and behavior across time. *Journal of Teacher Education*, 33(4), 40-43.
- Baan, J. (2017).
- Baker, J.A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229.
- Ball, S. (1987). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organisation*. London: Methuen.
- Blase, J. (1991). *The politics of life in schools. Power, conflict, and cooperation*. Newbury Park: Sage Publications.
- Blase, J. (1997). The micro-politics of teaching. In B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (pp. 939–970). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Boonen, T., Van Damme, J. & Onghena, P. (2014) Teacher effects on student achievement in first grade: which aspects matter most? *School effectiveness and school improvement*, 25 (1), 126- 152. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2013.778297>
- Boyd, D., Goldhaber, D.D., Lankford, H., & Wyckoff, J.H. (2007). The effect of certification and preparation on teacher quality. *The Future of Children*, 17(1), 45-68.
- Brekelmans, M. (1989). *Interpersoonlijk gedrag van docenten in de klas*. Utrecht: W.C.C.
- Brekelmans, M. (2010). *Klimaatverandering in de klas*. Oratie. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Brekelmans, M., Holvast, A. & van Tartwijk, J.W.F. (1992). Changes in teacher communication styles during the professional career. *Journal of Classroom Interaction*, 27, 13-22.
- Brekelmans, M., Mainhard, Th., Den Brok, P. & Wubbels, T. (2011). Teacher control and affiliation: Do students and teachers agree? *Journal of Classroom Interaction*, 46 (1), 17-26.
- Brekelmans, M., Wubbels, Th. & van Tartwijk, J.W.F. (2005). Teacher-student relationships across the teaching career. *International Journal of Educational Research*, 43, 55-71.
- Bressoux, P., Kramarz, F., & Prost, C. (2009). Teachers' training, class size and students' outcomes: learning from administrative forecasting mistakes. *The Economic Journal*, 119, 540-561.
- Bullough, R. (1997). Becoming a teacher: Self and the social location of teacher education. In B. Biddle, T. Good, & I. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (pp. 79–134). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Cadima, J., Peixoto, C., & Leal, T. (2014). Observed classroom quality first grade: associations with teacher, classroom and school characteristics. *European Journal of Psychology of Education*, 29, 139-158.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijgaard, D., Buitink, J., & Hofman, W. H. A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 115-132.
- Castle, S., Williamson, A.C., Young, E., Stubblefield, J., Laurin, D., & Pearce, N. (2016). Teacher-Child interactions in early head start classrooms: associations with teacher characteristics. *Early Education and Development*, 27 (2), 259-274.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Choi, J.Y., & Dobbs-Oates, J. (2016). Teacher-child relationships: contribution of teacher and child characteristics. *Journal of Research in Childhood Education*, 30 (1), 15-28.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (2009). *Inquiry as stance: practitioner research for the next generation*. New York: Columbia University.
- Cochran-Smith, M., Cannady, M., McEachern, K.P., Viesca, K. & Piazza, P. (2012). *Teachers' education and outcomes: mapping the research terrain*. Faculty publications: Department of teaching, learning and teacher education
- Crosnoe, R., Morrison, F., Burchinal, M., Pianta, R., Keating, D., Friedman, D., & Clarke-Stewart, K.A. (2010). Instruction, teacher-student relations, and math achievement trajectories in elementary school. *Journal of Educational Psychology*, 101 (2), 407-417.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77 (1), 113-143.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell
- Brok, P. den, Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behavior and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 15 (3-4), 407-442.
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K., & Soenens, B. (2008). Reciprocal Relations Between Teacher–Child Conflict and Aggressive Behavior in Kindergarten: A Three-Wave Longitudinal Study, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37 (3), 588-599.

- Early, D.M., Maxwell, K.L., Burchinal, M., Bender, R.H., Ebanks, C., Henry, G.T., Iriondo-Perez, J., Mashburn, A.J., Pianta, R.C., Alva, S., Bryant, D., Cai, K., Clifford, R.M., Griffin, J.A., Howes, C., Jeon, H.J., Peisner-Feinberg, E., Vandergrift, N., & Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78 (2), 558-580.
- Fleiss, J.L., Levin, B. & Paik, M.C. (2003). *Statistical methods for rates and proportions*, 3rd ed. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6 (2), 207-226.
- Good, T.L., McCaslin, M., Tsang, H.Y., Zhang, J., Wiley, C.R.h., Bozack, A.R. & Hester, W. (2006). How well do 1st-year teachers teach: Does type of preparation make a difference? *Journal of Teacher Education*, 57(4), 410-430.
- Grift, W. van de (2010). *Ontwikkeling in de beroepsvaardigheden van leraren*. Oratie. Groningen: Universiteit Groningen.
- Grift, W. van de (2014). Measuring teaching quality in several European countries. *School effectiveness and school improvement*, 25 (3), 295-311.
- Grift, W. van de & Brandsma, H.P. (1998). Pedagogisch klimaat in het basisonderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 23 (2), 121-142.
- Grift, W. van de & Lam, J.F. (1998). Het didactisch handelen in het basisonderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 23 (2), 224-240.
- Grift, W. van de, Wal, M. van der. & Torenbeek, M. (2011). Ontwikkeling in de pedagogische didactische vaardigheid van leraren in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 88 (6), 416-432.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Hendrickx, M.M.H.G., Mainhard, M.T., Boor-Klip, H.J., Cillessen, A.H.M. & Brekelmans, M. (2016). Social dynamics in the classroom: teachers support and conflict and the peer ecology. *Teaching and Teacher Education*, 53, 30-40.
- Impedovo, M.A. & Khatoon Malik, S. (2016). Becoming a reflective in-service teacher: role of research attitude. *Australian Journal of Teacher Education*, 41 (1), 100-112.
- Inspectie van het onderwijs (2012). *De kwaliteit van leraren, Onderwijsverslag 2010/2011*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction: A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105-120.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M. & Antoniou, P. (2009). Teacher behavior and student outcomes: suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25, 12-23.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Kunter, M. (2009). Assessing the impact of learning environments: How to use student ratings of classroom or school characteristics in multilevel modeling. *Contemporary Educational Psychology*, 34 (2), 120-131.
- Marzano, R.J. (2008). *Wat werkt op school*. Middelburg: Bazalt.
- Marzano, R.J., Marzano, J.S. & Pickering, D. (2003). Teacher-student relationships. In: *Classroom management that works: Research-based strategies for every teachers*. Alexandria, Va. : Association for supervision and curriculum development.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2013). *Lerarenagenda 2013-2020: de leraar maakt het verschil*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Nuffic. (2015). *Education system The Netherlands*. Retrieved at 19 October 2016 from: <https://www.epnuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-the-netherlands.pdf>
- Onderwijsraad. (2013). *Kiezen voor kwalitatief sterke leerkrachten*. Den Haag: Onderwijsraad
- Palardy G.J. & Rumberger R.W. (2008). Teacher effectiveness in first grade: The importance of background qualifications, attitudes, and instructional practices for student learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30 (2), 111-140.
- Rice, J.K. (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Scheerens, J. & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Trawick-Smith, J. & Dziurgot, T. (2010). Untangling teacher-child play interactions: do teacher education and experience influence “good-fit” responses to children’s play? *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31 (2), 106-128.
- Veen, K. van (2011). Het niveau en de kwaliteit van leraren in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs: wat is het probleem? *Pedagogische Studiën*, 88 (6), 422-433.

- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Wal, van der-Maris (2018).
- Wang, M.C., Haertel, G.D. & Walberg, H.J. (1993). Towards a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), 249-294.
- Wayne, A.J. & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, 73 (1), 89-122.
- Wubbels, Th., Créton, H. & Hooymakers, H. (1992). Review of research on teacher communication styles with use of the Leary Model. *Journal of Classroom Interaction*, 27 (1), 1-29.
- Wubbels, Th. & Levy, J. (1993). *Do you know what you look like?* London: Falmer Press.
- Zeichner, K. (2003). Teacher research as professional development for P-12 educators in the US. *Educational Action Research*, 11(2), 301-25
- Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialisation. In R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). New York, London: Macmillan.

BIJLAGE 1. Respons per opleiding

Onderwijsinstelling	2014-2015			2015-2016			2016-2017		
	Benaderd	Resp	Deelnemers	Benaderd	Resp	Deelnemers	Benaderd	Resp	Deelnemers
Universiteit Utrecht	109	43	2	152	49	9	0		7
Rijksuniversiteit Groningen	25	15	3	88	25	5	67	12	2
Universiteit van Amsterdam	14	7	1	47	18	3	0		1
Universiteit Leiden	42	12	3	42	21	4	0		3
Vrije Universiteit	36	5	0	0			0		
Radboud Universiteit Nijm.	0			33	7	1	0		
Stenden Hogeschool	130	37	3	152	18	6	0		3
NHL	131	37	4	167	9	4	0		3
Hanzehogeschool	262	65	2	296	34	4	53	4	3
Hogeschool Utrecht	603	119	4	760	65	7	0		4
Hogeschool Leiden	144	25	1	144	17	3	0		1
Totaal academische pabo	226	75	9	362	120	22	67	12	13
Totaal regulier pabo	1270	272	14	1519	143	24	53	4	14
Totaal alumni	1496	347	23	1881	263	46	120	16	27
Aantal academische LIO's						24			9
Aantal reguliere LIO's						15			5

NB1. Vanwege privacy-overwegingen hebben enkele opleidingen hun alumni zelf benaderd en alleen de gegevens van de respondenten doorgegeven aan de onderzoekers. Van de andere instellingen zijn de alumni rechtstreeks door de onderzoekers benaderd. Dit verklaart deels het verschil in benaderde en uiteindelijke deelnemers.

NB2. Voor de werving in 2015 en 2016 is het aantal benaderde LIO's moeilijk te bepalen omdat daarvoor terugkomdagen zijn bezocht met wisselend aantal aanwezigen. Daarom zijn de LIO's niet in deze tabel opgenomen. Alle LIO's waren afkomstig uit Utrecht en Groningen.

NB3. Het aantal deelnemers in 2015-2016 en 2016-2017 is het aantal nieuwe deelnemers in dat jaar plus het aantal dat al eerder heeft deelgenomen.

BIJLAGE 2. Analyses op technisch en begrijpend lezen en spelling

De invloed van academische en reguliere leerkrachten op resultaten van leerlingen: begrijpend lezen ($N_{\text{ikn}}=14$, $N_{\text{lin}}=446$)

	Empty model		Model 1		Model 2	
<i>Fixed part</i>	B	SE	B	SE	B	SE
Intercept-posttestBG1	**-.881	.207	**-.643	.224	**-.656	.256
Intercept-posttestBG2	-.029	.203	**1.898	.247	**1.913	.277
Intercept-posttestBG3	**-.652	.206	**2.904	.268	**2.922	.296
Intercept-posttestBG4	**1.745	.226	**4.372	.303	**4.393	.328
Pretest BG2			**1.217	.272	**1.219	.272
Pretest BG3			**2.719	.294	**2.724	.294
Pretest BG4			**3.005	.306	**3.011	.306
Pretest BG5			**4.591	.363	**4.601	.363
Opleiding (regulier=referentie)					-.030	.315
<i>Random part</i>						
Leerkracht niveau	.395	.203	.177	.118	.178	.119

*: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$

De invloed van academische en reguliere leerkrachten op resultaten van leerlingen: technisch lezen ($N_{\text{ikn}}=17$, $N_{\text{lin}}=479$)

	Empty model		Model 1		Model 2	
<i>Fixed part</i>	B	SE	B	SE	B	SE
Intercept-posttestDMT1	**1.023	.209	.231	.289	.267	.807
Intercept posttestDMT2	.005	.204	**1.732	.303	*1.784	.812
Intercept posttestDMT3	**-.849	.208	**3.031	.326	**3.099	.821
Intercept posttestDMT4	**1.866	.226	**4.598	.366	**4.679	.839
Pretest DMT2			**1.251	.240	**1.265	.241
Pretest DMT3			**2.247	.275	**2.271	.277
Pretest DMT4			**3.461	.321	**3.498	.325
Pretest DMT5			**5.727	.418	**5.786	.425
Opleiding (regulier=referentie)					-.026	.540
<i>Random part</i>						
Leerkracht niveau	.518	.227	.902	.367	.999	.401

*: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$

De invloed van academische en reguliere leerkrachten op resultaten van leerlingen: spelling ($N_{\text{ikn}}=21$, $N_{\text{lin}}=541$)

	Empty model		Model 1		Model 2	
<i>Fixed part</i>	B	SE	B	SE	B	SE
Intercept posttestSP1	**1.156	.229	.263	.227	.108	.263
Intercept posttestSP2	-.244	.225	**1.541	.242	**1.393	.275
Intercept posttestSP3	*.563	.226	**2.708	.262	**2.568	.291
Intercept posttestSP4	**1.626	.238	**4.229	.296	**4.097	.322
Pretest SP2			**1.497	.235	**1.509	.235
Pretest SP3			**2.477	.267	**2.484	.267
Pretest SP4			**2.991	.288	**3.004	.289
Pretest SP5			**5.114	.354	**5.147	.357
Opleiding (regulier=referentie)					.462	.394
<i>Random part</i>						
Leerkracht niveau	.838	.310	.527	.218	.528	.220

*: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$

BIJLAGE 3. Interviewleidraad leerkrachten

Interviewleidraad – versie Leerkracht

Datum:

Starttijd:

Eindtijd:

Algemene informatie over het onderzoek

Dank voor de medewerking.

Achtergrondinformatie over het onderzoek > wie, wat, waar, hoe en waarom.

Achtergrondinformatie over de interviewer > wie ben je en wat doe je?

Interview wordt opgenomen > geen bezwaar?

Data wordt anoniem verwerkt en is alleen beschikbaar voor de onderzoekers.

Het is geen test > je kunt geen foute antwoorden geven.

Duur van het interview > 1 uur

Persoonlijke informatie

Naam:

Geslacht: man / vrouw

Geboortedatum:

Vooropleiding: MAVO/ HAVO / VWO atheneum / gymnasium

Opleiding: PABO / ALPO / Anders..

Jaren werkzaam in het onderwijs (als leerkracht/schoolleider):

Huidige functie(omschrijving):

Betrokkenheid tot het beroep

1. Waarom heb je voor het beroep ‘(academische) leerkracht primair onderwijs’ gekozen?
2. Wat waren jouw drijfveren om een opleiding aan de PABO / ALPO te volgen?
3. Wat maakt het beroep ‘(academische) leerkracht primair onderwijs’ voor jou zo aantrekkelijk?
4. Hoe tevreden ben je over het beroep dat je momenteel uitoefent / de functie die je bekleedt?
 - a. Wat maakt de functie zo aantrekkelijk?
 - b. Wat zijn de minder aantrekkelijke kanten van het beroep?

Self-efficacy – geloof in eigen kunnen

5. In hoeverre ben je in staat om jouw lessen in overeenstemming te brengen met de dagelijkse interesses van jouw leerlingen?
6. In hoeverre heb je het gevoel dat jouw leerlingen gewillig gehoorzamen aan jouw verzoeken en instructies in de klas?
7. In hoeverre denk je tijdens het lesgeven te kunnen improviseren in reactie op veranderende omstandigheden?
8. In hoeverre ben je in staat om problemen van leerlingen te herkennen en te behandelen voordat ze erger worden?
9. In hoeverre kun je de moeilijkheidsgraad van jouw lessen aanpassen aan jouw leerlingen, zodat zij de stof begrijpen en kunnen leren?
10. In hoeverre vind jij jezelf een vakbekwame leerkracht? Zie ook vraag 23 en 24.

Betrokkenheid tot de organisatie

11. Waarom heb je voor deze organisatie/ school gekozen?
12. Hoe zou je het vinden om de rest van jouw carrière bij deze organisatie te blijven werken?
13. In hoeverre heb jij het gevoel dat je onderdeel uitmaakt van deze organisatie?
14. Heeft het werken voor deze organisatie/school een persoonlijke betekenis voor jou?
15. Heb je wel eens overwogen om voor een andere organisatie/school te gaan werken?
 - a. Waarom wel/niet?
16. In hoeverre ben je emotioneel verbonden aan deze organisatie/school?
17. In hoeverre voel jij een verbondenheid met deze organisatie/school?
18. In hoeverre ben jij loyaal naar deze organisatie/school?
 - a. Kun je een voorbeeld geven?

Persoon – Organisatie ‘Fit’

Behoeften-ervulling / needs-supplies fit

19. In hoeverre vervult jouw baan jouw persoonlijke behoeften?
20. In hoeverre kun jij persoonlijke doelen en behoeften kwijt in deze baan/functie?
21. Naar welke uitdagingen ben jij op zoek in een baan?
 - a. In hoeverre vind je deze uitdagingen in jouw huidige baan?

Eisen versus capaciteiten / demands-abilities fit

22. In hoeverre vind je dat een beginnend leerkracht (ALPO of PABO) adequaat is opgeleid voor de taken en verantwoordelijkheden die hij/zij als leerkracht krijgt?
23. In hoeverre komen jouw capaciteiten en opleiding overeen met de eisen die deze baan stelt?
24. In hoeverre komen jouw kennis, (academische) vaardigheden, attitude en capaciteiten overeen met de eisen die deze baan stelt?
25. Wat versta jij onder academische vaardigheden?
 - a. In hoeverre / hoe vaak heb je deze academische vaardigheden nodig bij het uitvoeren van deze baan?
 - b. Kun je één of meerdere voorbeelden geven/ situaties beschrijven waarbij deze academische vaardigheden van pas kwamen? Of uitleggen waarom je deze vaardigheden niet tot nauwelijks gebruikt?

Bijkomend en aanvullend / supplementary fit

26. In hoeverre komen jouw normen en waarden overeen met die van de organisatie/ schoolleider?
27. In hoeverre heb je het gevoel dat je eensgezind bent met jouw collega's?
28. In hoeverre heb je het gevoel dat je met jouw collega's op één lijn ligt voor wat betreft de visie op (goed) onderwijs?
29. In hoeverre passen jouw waarden, doelen en persoonlijkheid bij deze organisatie en haar medewerkers?

Professionele ontwikkeling

30. Wat versta jij onder professionele ontwikkeling? / Wat houdt professionele ontwikkeling volgens jou in? / Hoe zou jij professionele ontwikkeling willen omschrijven?
31. Hoe wordt de professionele ontwikkeling van leerkrachten gefaciliteerd in deze organisatie/school volgens jou op een schaal van 1 (niet) tot 5 (optimaal)?
 - a. Denk daarbij aan: externe motivatie, tijd, geld, middelen, training/opleiding, persoonlijke ontwikkelingsplannen (POP), kennisdeling, gastsprekers (experts), elkaars lessen bijwonen, peer tutoring, abonnement vaktijdschrift/journal, etc.
32. Kun je één of meerdere activiteiten benoemen die jij hebt ondernomen met als doel het bevorderen van jouw professionele ontwikkeling?

Onderwijsinnovatie & schoolontwikkeling

33. Wat versta jij onder onderwijsinnovatie?
34. Hoe innovatiegericht is deze organisatie/school volgens jou op een schaal van 1 (niet) tot 5 (optimaal)?
35. Leerkrachten dienen vaak, op een overzichtelijke en overdraagbare wijze, allerlei beschikbare gegevens en resultaten te administreren op groepsniveau (dit heet groepsadministratie). Deze gegevens dragen bij aan het systematisch volgen en analyseren van de voortgang en ontwikkeling van de leerlingen. Denk hierbij aan een klassenmap met; leerlinglijsten, absentielijsten, jaarplanning aanbod, weekrooster, dagplanning, observatiegegevens, toetsgegevens, groepsoverzichten, groepsplannen en handelingsplannen. Deze groepsadministratie vraagt doorgaans veel tijd en inspanning van de leerkracht.
 - a. In hoeverre gaat er op jouw school tijd voor professionele ontwikkeling verloren aan groepsadministratie?
 - b. Hoe wordt er bij jou op school voorkomen dat tijd voor professionele ontwikkeling verloren gaat aan groepsadministratie?
36. Hoe wordt het verbeteren/innoveren van het onderwijs gefaciliteerd in deze organisatie/school volgens jou op een schaal van 1 (niet) tot 5 (optimaal)?
 - a. Denk daarbij aan: externe motivatie, tijd, geld, middelen, training/opleiding, persoonlijke ontwikkelingsplannen (POP), kennisdeling, gastsprekers (experts), elkaars lessen bijwonen, peer tutoring, abonnement vaktijdschrift/journal, etc.
37. In hoeverre beperken of bevorderen ouders de schoolontwikkeling? / Op welke manier beïnvloeden de ouders de schoolontwikkeling en onderwijsinnovaties (positief of negatief)?
38. Kun je één of meerdere activiteiten benoemen die jij hebt ondernomen of nog zou willen ondernemen (binnen of buiten de klas) met als doel het onderwijs te verbeteren/ innoveren?
39. Lopen er op dit moment projecten (of recentelijk afgerond / of die in de nabije toekomst gaan starten) die gericht zijn op onderwijsinnovatie of schoolontwikkeling?

- a. In hoeverre wordt er bij deze projecten gebruik gemaakt van wetenschappelijke literatuur?
 - b. Op welke manier wordt jij (ben jij) bij deze projecten betrokken (geweest)?
 - c. Welke rol of taken vervul jij binnen dit soort projecten? Denk bijvoorbeeld aan projectleider, initiator, projectteamlid, adviseur, etc.
40. Kun je één of meerdere activiteiten benoemen die jij hebt ondernomen of nog zou willen ondernemen ter bevordering van de ontwikkeling van de school?

Onderzoekende houding / reflecterende houding eigen en team functioneren

41. Lopen er op dit moment projecten (of recentelijk afgerond / of die in de nabije toekomst gaan starten) waarbij er gebruik wordt gemaakt van praktijkgericht onderzoek?
- a. In hoeverre wordt er bij deze projecten gebruik gemaakt van wetenschappelijke literatuur?
 - b. Op welke manier wordt jij (ben jij) bij deze projecten betrokken (geweest)?
 - c. Welke rol of taken vervul jij binnen dit soort projecten? Denk bijvoorbeeld aan projectleider, initiator, projectteamlid, adviseur, etc.
42. Ben je tevreden over jouw eigen functioneren als leerkracht (binnen en buiten de klas)?
- a. Kun je één of meerdere activiteiten benoemen die jij hebt ondernomen ter verbetering van jouw eigen functioneren?
 - b. Op welke punten zou je jezelf nog verder willen ontwikkelen/ontplooiën?
 - c. In hoeverre heb je hier de tijd, ruimte en middelen voor naast je reguliere (onderwijs)taken?
43. Ben je tevreden over het functioneren van het leerkrachtenteam?
- a. Kun je één of meerdere activiteiten benoemen die jij hebt ondernomen om het functioneren van het team te verbeteren?
 - b. Op welke punten zou je het (functioneren van het) team nog verder willen verbeteren/ontwikkelen/ontplooiën?
 - c. In hoeverre heb je hier de tijd, ruimte en middelen voor naast je reguliere (onderwijs)taken?

Meerwaarde academisch opgeleide leerkrachten

44. Wat is volgens jou de meerwaarde van een academisch geschoolde leerkracht voor de klas?
- a. En wat is de meerwaarde voor het team / de school?
45. Hoe reageren je collega's wanneer ze horen dat je de academische opleiding tot leerkracht in het primair onderwijs hebt gevolgd?
- a. Heb je het idee dat je vanwege deze opleiding meer kennis en/of vaardigheden meeneemt de klas in dan niet academisch geschoolde collega's?
 - b. Kun je één of meerdere voorbeelden geven?
46. In hoeverre wordt er binnen de organisatie/school optimaal gebruik gemaakt van jouw (academische) kennis en vaardigheden?
- a. In hoeverre ervaar jij de tijd/ruimte om jouw kennis en vaardigheden te delen met collega's?
47. Wat zou er volgens jou moeten veranderen om de volledig potentie/meerwaarde van een academisch geschoolde leerkracht te benutten?
48. Wat zou er volgens jou moeten veranderen om jouw baan als leerkracht in het primair onderwijs aantrekkelijker te maken?